INDIVIDUUM - GEMEINSCHAFT - ERZIEHUNG

Ein anthropologischer Ansatz zur Neustrukturierung der Reformpädagogik

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der
Philosophischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu
BONN

vorgelegt von

BIRGIT RUTH INGRID OFENBACH M.A.

aus

DÜSSELDORF

BONN 1985

INDIVIDUUM - GEMEINSCHAFT - ERZIEHUNG

Ein anthropologischer Ansatz zur Neustrukturierung der Reformpädagogik

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der
Philosophischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu
BONN

vorgelegt von

BIRGIT RUTH INGRID OFENBACH M.A.

aus

DÜSSELDORF

BONN 1985

Angefertigt mit Genehmigung der
Philosophischen Fakultät der Universität Bonn

1.Gutachter: Professor Dr.Rudolf Lassahn
2.Gutachter: Professor DDr.Dr.h.c.Philipp Eggers

Tag der mündlichen Prüfungen: 8.Mai 1985

Druck: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Eltern, die ich zärtlich ehre,
Mein Herz ist heut voll Dankbarkeit,
... (...) ...
Ich dank vor alle Liebesproben,
Vor alle Sorgfalt und Geduld.
Mein Herz soll alle Güte loben,
Und trösten sich stets Ihrer Huld.

Schiller

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546512_0122

Die Zeit von 1890 bis 1933 gilt als eine der ertragreichsten Epochen deutscher Pädagogikgeschichte, ihre Auswirkungen reichen bis in unsere Tage. Dennoch ist diese Zeit nicht in allen ihren Dimensionen zureichend aufgearbeitet, vielleicht auch, weil viele Probleme uns noch zu nahe sind.

Mit einer anthropologischen Fragestellung, die über die engen Fachgrenzen hinausgreift, wird in dieser Arbeit eine Neustrukturierung dieser Epoche versucht.

Das Verlassen der engeren Fachgrenzen machte mir bewußt, daß Wissenschaft auch in einem immerwährenden Gespräch der an ihr Beteiligten über die Zeiten hinweg besteht. Die Voraussetzung zur Beteiligung an diesem Gespräch erwarb ich durch Studien und Arbeit an der Philosophischen Fakultät der Universität Bonn. Ihr gilt deshalb mein erster Dank.
Herr Prof.DDr.Dr.h.c.Eggers verfaßte das Zweitgutachten, die Herren Prof.Dr.Derbolav und Prof.Dr.Dr.Jacobs waren meine Prüfer; ihnen bin ich verbunden und habe für ihre Arbeit meinen Dank abzustatten.
Aus den anthropologischen Forschungen von Herrn Prof.Dr.Lassahn gewann ich die Anregung zu dieser Dissertation, als Doktorvater betreute er sie. Seinem Forschen fühle ich mich deshalb in besonderer Weise dankbar verpflichtet.

Bonn, den 22.Mai 1985 *Birgit Ofenbach*

I N H A L T

EINLEITUNG
EIN ZENTRALES THEMA DER ZEIT: INDIVIDUUM UND GEMEINSCHAFT

1. Das Problem der 'dynamischen Geschichtsauffassung' 5
2. Die anthropologische Frage nach der Gemeinschaft 8
3. Masse als 'niedere Spezies' 12
4. Die bildende Kraft der Gemeinschaft 26
5. Völkerpsychologie als Lehre vom bildenden Volksgeist 49
6. Gemeinschaft und Gesellschaft - die bildende Gemeinschaft 65

HERMANN LIETZ
NATIONALBILDUNG DURCH GEMEINSCHAFTSERZIEHUNG

1. Das Bild von Lietz in bisherigen Darstellungen 72
2. Die Aufgabe der Nationalschule 78
3. Das Prinzip der Familienerziehung 87
4. Soziale und asketische Tugenden des Erziehers 92
5. Vaterlandsliebe und Gemeinschaftssinn durch Reisen 96
6. Die 'Kapelle' als emotionales Erziehungsmittel 99
7. Arbeit als Dienst für die Gemeinschaft 101

BERTHOLD OTTO
ERZIEHUNG ALS VOLKSORGANISCHER PROZEß

1. Das Bild von Otto in bisherigen Darstellungen 105
2. Der Ansatz: Der lebendige Volksgeist 113
3. Die neue Wissenschaft: Volksorganisches Denken 123
4. Lebendiger Geist und lebendige Sprache 143
5. Gesamtunterricht: Ganzheitliches Erfassen der Welt 150
6. Geistiger Verkehr als volksorganische Einrichtung 159

PETER PETERSEN

"DAS GANZE LEBEN IST EIN LEBEN DER ERZIEHUNG"

1. Das Bild von Petersen in bisherigen Darstellungen 166
2. Masse, Gesellschaft, Gemeinschaft: Der sozialpsychologische Ansatz 179
3. Individualität und Persönlichkeit: Die Gemeinschaft als Urgrund allen geistigen Seins 193
4. Gegen-Erziehung: Der böse Gesamtwille 203
5. Die Schulpraxis: Schulleben als ein Gefüge von Diensten 217

THEODOR LITT

DIE VERSCHRÄNKUNG VON INDIVIDUUM UND GEMEINSCHAFT MIT DER GEISTIGEN WELT

1. Das Bild von Litt in bisherigen Darstellungen 229
2. Das Problem: Die denkende Erfassung des Phänomens 'Individuum und Gemeinschaft' 234
3. Der neue Ansatz: Ein Gefüge von Individuum - Gemeinschaft - geistiger Welt 242
4. Der Geist bildet sich durch den Geist 258

ABSCHLUß

EIN INSTRUMENTARIUM ZUR STRUKTURIERUNG PÄDAGOGISCHER THEORIEN 266

ANMERKUNGEN 275

LITERATURVERZEICHNIS 312

EINLEITUNG

DAS ZENTRALE THEMA DER ZEIT: INDIVIDUUM UND GEMEINSCHAFT

1. DAS PROBLEM DER 'DYNAMISCHEN GESCHICHTSAUFFASSUNG'

Während zur deutschen und ausländischen Reformpädagogik eine kaum übersehbare Fülle von Arbeiten sowohl zur ganzen Epoche als auch zu einzelnen pädagogischen Denkern vorliegt, fehlt eine umfassende, wissenschaftlichen Ansprüchen gerechtwerdende kritische Gesamtdarstellung. Eine Durchsicht der vorliegenden Arbeiten macht gerade die Fragwürdigkeit der einzelnen Ansätze deutlich, worauf jüngst R.Lassahn mit Nachdruck hinwies: "Die bisherige Bearbeitung der Epoche ist so unzulänglich, daß nicht einmal über Abgrenzung und Einteilung eine einhellige Meinung besteht, der Zusammenhang mit der Realgeschichte wurde nicht dargestellt, in den meisten historischen Beschreibungen dieser Zeit gibt es nicht einmal einen ersten Weltkrieg. Es fehlt eine Gesamtdarstellung, die die pädagogische Bewegung in den Zeitgeist einreiht"[1].

Die bisherigen Darstellungen schwanken zwischen extremen Aussagen, die die Reformpädagogik einmal als ein 'gesamtabendländisches Ereignis' (Flitner) sehen, als 'neueuropäische Erziehungsbewegung' (Petersen) oder als ganz autonome Erscheinung, "es war eine im wesentlichen unpolitische, pädagogisch 'eigenständige' Bewegung" (Th.Wilhelm). "Die Eröffnungsfanfare der Reformpädagogik war weder ein Buch über den Freiherrn vom Stein noch ein Buch über Karl Marx, sondern ein Buch über Rembrandt, und die Sprecher der Bewegung verstanden ihre Botschaft nicht als eine Botschaft 'vom Volke aus' oder 'von der Gesellschaft aus', sondern 'vom Kinde aus'"[2] - und schließlich nur als Zulieferer von Versatzstücken, aus denen dann die NS-Pädagogik ihre menschenverachtenden Abrichtungsdoktrinen zusammensetzte[3].

Nach diesen Mängeln im methodischen Zugriff zeigte sich besonders ein inhaltlich nicht genügend berücksichtigtes Phänomen: die Verknüpfung pädagogischer Gedanken mit dem, was hier zunächst nur 'Zeitgeist' genannt werden soll. In einzelnen Arbeiten gibt es für dieses Phänomen genügend Hinweise. H.Nohl, der sich um eine erste Systematik der Bewegung bemühte , verwies darauf, "jede einzelne dieser Bewegungen hat ursprungsfremde Quellen und ihre Ideen kein rationales Ziel"[4]. Die Anfänge und Ansätze der Kunsterziehungsbewegung, das wurde immer wieder herausgestellt, lagen nicht in den Klassenzimmern, sondern in den Museen, die theoretischen Begründungen kamen nicht aus den Schriften von Schulmeistern, sondern von einer neuen Ästhetik. Langbehn war kein Lehrer. Viele pädagogische Erscheinungen zeigten sich gerade nicht in der Schule. Die Jugendbewegung entstand in Konkurrenz zur Schule, sie suchte ihr Feld dort, wo die Schule nicht hinreichte. Es wird geradezu als eigentümliche Leistung der Reformpädagogik bezeichnet, daß sie das gesamte Leben pädagogisch erschlossen habe[5]. Dieses Gefühl hatten sicher schon viele Teilhaber und Akteure der Bewegung. "Die großen Anregungen sind der Pädagogik von ganz anderer Seite geworden. Es hat sich wieder einmal gezeigt, daß die pädagogischen Theorien mit den grossen Wandlungen der Weltanschauung und der Geistesgeschichte sich bilden und nur aus ihnen verstanden werden können"[6], schrieb P.Menzer 1926.

Aus diesen massiven Hinweisen, die sich leicht vermehren ließen, leitet diese Untersuchung ihre erste These ab. Es gibt pädagogische Erscheinungen, die über den einzelnen Pädagogen hinaus mit dem Geist der Zeit, der Weltanschauung oder der Geistesgeschichte überhaupt verbunden sind. Dieser Gedanke stammt aus der 'dynamischen Geschichtsauffassung', die der Historismus zum Ausgang des 19.Jahrhunderts entwickelte. Die Grundlagen dieser Auffassung sollen hier zunächst kurz und in Umrissen beschrieben werden.

F.Meinecke, von dem der Begriff der 'dynamischen Geschichte'

stammt, setzte diese in Gegensatz zur statischen oder mechanischen Geschichtsbetrachtung, die die Geschehnisse als Einzelgeschehnisse sah und diese entsprechend trennen konnte, zum Beispiel in politische, Wirtschafts- und Kulturgeschichte. "Wir müssen uns also darüber klarwerden, daß es ein solches geschichtliches Denken, eine solche Behandlung menschlicher Kulturleistungen gibt, die abweicht von der naiven und täglichen Gewohnheit, die Dinge dinghaft und ein für alle Male feststehend, statt fließend, ineinander verschmolzen und von unzähligen geheimen Relationen bestimmt anzusehen"[7].

Was Meinecke mit den 'unzähligen geheimen Relationen' bezeichnet, griff die Forschung unter dem Begriff der Zeitgeistforschung[8] auf. An Herder anknüpfend, sahen Historiker und Philosophen im 19.Jahrhundert, besonders Ranke und Hegel, in den Völkern die 'Individuen' und Träger des weltgeschichtlichen Prozesses. Hegel setzte voraus, "in der Weltgeschichte kann nur von Völkern die Rede sein, welche einen Staat bilden"[9], und diese Völker waren zugleich Träger eines eigentümlichen individuellen Volksgeistes. Sein eigentümliches Wirken besteht darin, daß er Zusammenhänge stiftet, jene 'unzähligen geheimen Relationen', von denen Meinecke spricht. "Es ist nur ein Geist, ein Prinzip, welches sich im politischen Zustand ebenso ausprägt, wie es sich in Religion, Kunst, Sittlichkeit, Geselligkeit, Handel und Industrie manifestiert. - Es ist der eine substantielle Geist einer Periode, eines Volkes, einer Zeit, der sich aber auf vielfache Weise gestaltet...Aus dem Substantiellen seiner Zeit kommt niemand heraus, so wenig wie aus seiner Haut"[10].

Dilthey hat das Substantielle eines Zeitgeistes in Strukturen zu erfassen gesucht. Diese Strukturen bestimmen das Gemeinsame einer Epoche ebensogut, wie die Gegensätze, in denen sie sich auslegen. Die allgemeinen Zeitfragen gehören zu diesen Strukturen, die Dilthey mit dem Begriff 'Wirkungszusammenhang' bezeichnete: "Es ist die Aufgabe

der historischen Analysis, in den konkreten Zwecken, Werten, Denkarten die Übereinstimmung in einem Gemeinsamen aufzufinden, das die Epoche regiert. Eben durch dieses Gemeinsame sind dann auch die Gegensätze bestimmt, welche hier obwalten. So hat also jede Handlung, jeder Gedanke, jedes gemeinsame Schaffen, kurz jedes Teil dieses historischen Ganzen seine Bedeutsamkeit durch sein Verhältnis zu dem Ganzen der Epoche oder des Zeitalters. Und wenn nun der Historiker urteilt, so stellt er fest, was der Einzelne in diesem Zusammenhang geleistet hat, wiefern etwa sein Blick und sein Tun schon hinausreichte über ihn"[11].

Im Verständnis einer derartigen 'dynamischen Geschichtsauffassung' sollen in dieser Untersuchung die jeweiligen Verbindungen pädagogischer Reformansätze, jene 'unzähligen Relationen' aufgedeckt werden, die die pädagogischen Bemühungen von Lietz, Otto, Petersen und Litt mit dem 'substantiellen Geist' ihrer Epoche verbinden.

2. DIE ANTHROPOLOGISCHE FRAGE NACH DER GEMEINSCHAFT

Eine zweite These entnimmt diese Arbeit der anthropologischen Fragestellung, für die Lassahn einen erweiterten Rahmen aufgewiesen hat[12]. Bisherige pädagogische Anthropologie verstand sich als Versuch, Menschenbilder aufzudecken, um"hinter die Einzelheiten der pädagogischen Lehre zu dringen und sie gewissermaßen in ihrer 'Stileinheit', in der inneren Notwendigkeit ihres Zusammenhanges zu begreifen"[13]. Mit diesen 'impliziten Bildern vom Menschen' wurden einzelne Denkansätze erklärt, Bollnow machte zudem deutlich, daß die Methode auch zur Erklärung ganzer Epochen zweckdienlich sei[14]. Schließlich wird die pädagogische Anthropologie befragt, was sie an Aussagen über das Wesen des Menschen beitragen kann[15]. Hinter diesen Be-

strebungen bleibt das Problem erkennbar, wie es Kant beschrieben hat: Was kann der Mensch als freihandelndes Wesen aus sich machen, was soll er aus sich machen?[16]

Die Frage nach den expliziten und impliziten Menschenbildern kann das Problem aber in einer spezifischen Weise verkürzen und das ist in der pädagogischen Anthropologie häufig geschehen. Man fragt dann nur nach dem Menschen oder nur nach dem Wandel im Menschenbild, aber es wird übersehen, daß zum Menschenbild unverzichtbar ein Bild der sozialen Ordnungen gehört, in denen der Mensch lebt oder in denen er leben will. "Sowohl mit dem Welt- und Naturaspekt als auch mit der Geschichtsbetrachtung ist die Frage nach dem Menschen selbst unlösbar verbunden"[17]. Bollnow forderte wiederholt, daß "grundsätzlich jede Erscheinung menschlichen Lebens, die sich darbietet, in gleicher Weise ganz ernst" zu nehmen ist[18]. Lassahn nannte ausdrücklich die Geschichte. So wie der Mensch sich selbst sieht, so formt sich sein Selbstbewußtsein, "so wie der Mensch die Welt sieht und deutet, so handelt er in der Welt", "so wie der Mensch die Geschichte sieht, so handelt er in der Geschichte"[19].

Diesen Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln hat Lassahn immer wieder aus der Philosophie Fichtes abgeleitet und mit dessen 'intellektueller Anschauung' begründet. Die entscheidenden Sätze stehen in der 'Einleitung in die Wissenschaftslehre' von 1797. "Sie (die intellektuelle Anschauung, B.O.) ist das unmittelbare Bewußtsein, daß ich handle und was ich handle: sie ist das, wodurch ich etwas weiß, weil ich es tue"[20]. Und in den 'Reden an die deutsche Nation' heißt es dazu "... und das Wahre ist, daß beides, Wissen sowie Handeln, auf dieselbe Weise unabtrennliche Bestandteile des vernünftigen Lebens sind"[21]. In seinen Fichte-Arbeiten entwickelte Lassahn aber auch den Zusammenhang zwischen der intellektuellen Anschauung (Anthropologie) und dem 'Bildentwurf des Staates' (Geschichtsphilosophie).

In der Bildungsphilosophie Fichtes gehören beide Aspekte untrennbar zusammen[22].

Durch die aufrüttelnden Ereignisse der Französischen Revolution kamen alle denkenden Geister jener Epoche und danach dazu, sich mit jenen Phänomenen zu befassen. Meinecke sah in jenem Ereignis das Entstehen einer unauflösbaren Wechselwirkung von Individuum und Staat. "Das moderne Individuum trat jetzt in den Staat hinein in der Absicht, ihn sich zu erobern"[23].

Ein Wandel, wie er tiefgreifender nicht gedacht werden kann, nahm seinen Anfang. Der Mensch versteht die Geschichte, den Staat, die Gesellschaft nicht mehr als blindes Geschick, als den Verlauf des göttlichen Willens, als Zufall, er sieht alles, was in diesen Bereichen geschieht, jetzt ebenfalls als Ausfluß menschlicher Handlungen an. Für Fichte ist der Staat nun auch ein zu gestaltender. "Bisher wurde die Menschheit, was sie eben wurde und werden konnte, mit diesem Werden durch das Ohngefähr ist es vorbei,...dieses sei die eigentliche Bestimmung auf der Erde, sagte ich in den Vorlesungen, deren Fortsetzung diese sind, daß es mit Freiheit sich zu dem mache, was es eigentlich ursprünglich ist. Dieses Sichselbermachen, im allgemeinen mit Besonderheit und nach einer Regel, muß nun irgendwo und irgendwann im Raum und in der Zeit einmal anheben, wodurch ein zweiter Hauptabschnitt in der freien und besonnenen Entwicklung des Menschengeschlechts an die Stelle des ersten Abschnitts einer nicht freien Entwicklung treten würde"[24].

Der Mensch muß sich zu dem machen, der er sein will. Das ist die eine Seite der Bildungstheorie, und er muß sich in Freiheit ein Bild vom Staate machen, in dem er leben will, den er gestalten soll und muß. In der 'eigentümlichen Nationalerziehung' fallen Bildentwurf des Menschen und Bildentwurf des Staates zusammen. Erst durch diesen Zusammenhang wird die Bildungstheorie vollständig. Lassahn faßt das zusammen: "In den anthropologischen Voraussetzungen bei

Fichte liegt das neue Verhältnis zwischen Erziehung und Staat begründet"[25].

In unserem Jahrhundert haben Philosophen gelegentlich einen Gegensatz zwischen Anthropologie und Geschichtsphilosophie festgestellt[26]. Besonders O.Marquard stellt krass die Anthropologie als jenen Zweig der Philosophie, der auf Lebenswelt und Natur zurückgeht, neben die Geschichtsphilosophie. "'Anthropologie' ist und nennt sich nicht jede, sondern allein diejenige philosophische Theorie des Menschen, die durch die Wende zur Lebenswelt möglich und durch 'Wende zur Natur' fundamental wird"[27]. Lassahn hat herausgestellt, daß dieser Einteilung die Trennung in die zwei Substanzen (res cogitans, res extensa) des Descartes' vorausliegt, daß sie aber nicht notwendig sein müsse.

Unter der Annahme, daß der Mensch das Wesen sei, das in Freiheit sich selbst gestaltet, aber auch dasjenige, das sich in den Staat begibt und diesen gestaltet oder mitgestaltet, erweisen sich die beiden Bereiche als in Wechselwirkung stehend. Zu einem vollständigen Bild vom Menschen gehört dann notwendig auch das Bild, das sich Menschen von ihrem Zusammenleben in Gesellschaft und Staat machen, zu einer Darstellung der vom Menschen gemachten Geschichte gehört dann ebenso notwendig das Bild, das sich Menschen von sich selber machen, beziehungsweise das Bild, das für eine bestimmte Epoche zur vorherrschenden Tendenz gehört. In der Abhandlung 'Verlust der Geschichte' beschreibt Lassahn diesen Zusammenhang zwischen Geschichte und Pädagogik. Die Pädagogik ist immer "verbunden mit dem Selbstverständnis eines Volkes, einer Gesellschaft und einer Zeit. In diesem Selbstverständnis interpretiert ein Volk seine eigene Lage, durchdenkt die Möglichkeiten und entwirft Perspektiven. Die 'Lage' enthält Interpretationen des Vergangenen, Deutungen des Gegenwärtigen und einen Blick in die Zukunft. In dieser umfassenden Sichtweise der Verbindung macht es einen großen Unterschied aus, ob

man von der Verbindung der Pädagogik mit der Gesellschaft (gesellschaftlicher oder gesamtgesellschaftlicher Bezug) spricht, vom Verhältnis der Pädagogik zur Politik, zur Wirtschaft oder ihrer Verbindung mit der Kultur. Solche Aussagen kommen erst vor dem Hintergrund theoriegelenkter Interpretation zustande. Gesellschaft, Kultur, Politik, Wirtschaft - das alles sind keine vorfindbaren fixen Grössen, sondern Konstrukte auf der Grundlage theoretischer Vorentwürfe"[28].

Gleichsam formelhaft kann eine derartige Interpretation bei Adorno aufgezeigt werden. Er deutet die Vergangenheit, die Gegenwart, beschreibt eine Zukunftsperspektive und faßt das schließlich alles in einem noch möglichen Bildungsideal zusammen: "Es soll nie wieder Auschwitz sein".

Unter dieser erweiterten anthropologischen Perspektive kommt es nicht nur darauf an, nach dem Menschenbild führender Reformpädagogen zu fragen, sondern diese Frage ist unauflösbar verbunden mit der nach dem Staat, der Gesellschaft, dem Volk. Eine anthropologische Fragestellung, die nicht die Bindungen des Einzelnen zur Gesellschaft untersucht, bleibt einseitig. In der Neuzeit, seit Menschen sich von dem Gedanken leiten lassen, daß sie mit Bewußtsein selbst die Geschichte leiten, ist dieses Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit konstitutiv für die menschliche Existenz. Seit der Französischen Revolution bildet es das große Diskussionsthema. Es bildet auch den Untergrund für alle pädagogische Theoriebildung.

3. MASSE ALS 'NIEDERE SPEZIES'

Eine erste Durchsicht der reformpädagogischen Literatur zeigt deutlich diese zentrale Thematik: Nahezu alle Pädago-

gen haben sich mit dem Thema 'Individuum und Gemeinschaft' auseinandergesetzt. Die Formulierung 'Individuum und Gemeinschaft' taucht mehrfach als Buchtitel oder als Kapitelüberschrift in den Hauptwerken der Zeit auf (Natorp, Litt, J.Cohn, Tönnies, Spann, Vierkandt, Hönigswald).

In welchem Verhältnis steht der Einzelne zur Gemeinschaft? Ist das Individuum das Primäre oder ist es die Gesellschaft? Aus dieser alle Wissenschaften bewegenden Frage entsteht die Soziologie als eine neue selbständige Wissenschaft. "Die selbständige Wissenschaft der Soziologie stellt einen Versuch dar, auf positive Weise das ewige Problem der Beziehung des Individuums zur Gruppe zu lösen, das sich unserer Zeit mit besonderer Dringlichkeit stellt"[29].

Wie verhalten sich die Menschen in Gesellschaft (von Wiese), das Problem der Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und der Gesellschaft, die Frage nach der richtigen Lebensform, diejenige, ob es Gesetze des Soziallebens gibt und solche des kollektiven Bewußtseins bildeten zentrale Probleme der europäischen Soziologie.

Emile Durkheim machte 1901 darauf aufmerksam, daß die Frage nach den sozialen Gesetzen des kollektiven Bewußtseins völlig außer Acht gelassen worden sei. Othmar Spann und Ferdinand Tönnies behandeln diese Probleme einer Gesellschaftslehre, und Peter Petersen macht diese Darstellung zur Grundlage einer 'Allgemeinen Erziehungswissenschaft'. Die Sprachforscher stellen das Volk als Träger der Sprache in den Vordergrund (Steinthal, Lazarus) und Berthold Otto macht dies zum Ausgangspunkt seines 'Volksorganischen Denkens'.

Volkswirtschaft und Soziologie beschreiben genossenschaftliches Verhalten, und Adolf Reichwein wird diesen Gedanken aufgreifen und in seinem Schulversuch in Tiefensee in Praxis umsetzen.

Bereits 1887 erschien das berühmte Buch von Ferdinand Tönnies 'Gemeinschaft und Gesellschaft'. Darin suggeriert er - gegen den Zeitgeist - die Höherwertigkeit der Gemeinschaft gegenüber der Gesellschaft. Diesen Gedanken griff die Pädagogik auf. Gemeinschaft, Erziehung zur Gemeinschaft und Erziehung in der Gemeinschaft wurde zu einem Hauptthema. Die Schulen sollten zu 'Lebensgemeinschaftsschulen' umgestaltet werden. Die Landerziehungsheimbewegung setzte das in die Praxis um. Zehn Jahre nach dem Buch von Tönnies legte Paul Natorp eine Sozialpädagogik vor. Tönnies hat das Werk von Natorp in 'Brauns Archiv für soziale Gesetzgebung' ausführlich besprochen[30].

In den folgenden Ausgaben setzte sich Natorp mit der Kritik von Tönnies auseinander. Paul Barth, von Zenker, Johannes Volkelt und Otto Gramzow schrieben weitere umfangreiche Rezensionen. Die von Natorp verwandte Formulierung vom 'Sozialidealismus' wurde zum vielgebrauchten Begriff.

Erziehung als sozialer Prozeß, sozialer Raum, sozialer Abstand, soziales Gebilde, soziale Schichtung und soziales Bewußtsein wurden gleichsam zu Schlagworten. Aus der Ablehnung einer mechanistischen Auffassung der Gesellschaft erwuchs die Sehnsucht nach der 'Lebensform des Bundes'. Schmalenbach legte eine eigene Untersuchung über die soziale Kategorie des Bundes vor, und Max Weber hatte die drei Gesellschaftsbegriffe, Gesellschaft, Gemeinschaft und Bund, eingehend analysiert. Der Bund bildete eine Lebensform in der 'bündischen Jugend', die neue ästhetische Bewegung griff diesen Gedanken auf. Dürerbund und Werkbund erhielten ihre Titel nach diesen Lebensformen.

Parallel zur Soziologie entwickelte sich in der Psychologie der neue Zweig der Sozial- oder auch Massenpsychologie. Le Bon in Frankreich eröffnete eine heftige Diskussion 1895 mit seinem Buch 'Psychologie der Massen'. Es wurde bald in viele Sprachen übersetzt. Adler und Freud griffen in

Deutschland die Problematik auf. Hans Lorenz Stoltenberg entwickelte die Grundlagen einer Soziopsychologie, die nachhaltig auf die Pädagogik wirkte (Petersen). Wilhelm Wundt legte eine umfangreiche Völkerpsychologie vor. Petersen arbeitete sie in einer Monographie über Wundt auf. Steinthal und Lazerus gaben eine Zeitschrift für Völkerpsychologie heraus, Berthold Otto lernte schon als Primaner diese Zeitschrift kennen. Heinz Marr beschrieb 1921 das Problem der Masse und Ortega y Gasset stellte den Aufstand der Massen dar.

Die Historiker griffen das Problem auf. Volk, Staat und Wirtschaft drängten als historische Phänomene in den Vordergrund und lösten eine Orientierung an der individuellen historischen Größe ab. Meinecke untersuchte den Individualismusgedanken, Heimsoeth behandelte in seinem Buch die 'sechs großen Themen der abendländischen Metaphysik' das Problem der Gemeinschaft, Weischedel sah den 'Aufbruch der Freiheit zur Gemeinschaft', Löwith das 'Ich in der Rolle des Mitmenschen', Buber schrieb über 'Ich und Du', Theunissen über 'Der Andere' und Landmann sah in anthropologischer Betrachtungsweise gar 'Das Ende des Individuums'.

Selbstverständlich griff auch die Literatur das große Thema auf und variierte in unzähligen Darstellungen die Prägung des Menschen durch das Milieu, die Umwelt, die Gesellschaft. Das war ein europäisches Thema, behandelt von Zola und Dostojewski, von Hauptmann und den Expressionisten. Ibsen stellte es dar und Musil in seinem Buch 'Der Mann ohne Eigenschaften'. Die ganze Widersprüchlichkeit, die mit dem Problem von Individuum und Gemeinschaft aufgebrochen war, drückte Musil aus. Seine Beschreibung mag hier als Beispiel für alle anderen stehen: "Es wurde der Obermensch geliebt, und es wurde der Untermensch geliebt; es wurde die Gesundheit und die Sonne angebetet, und es wurde die Zärtlichkeit brustkranker Mädchen angebetet; man begeisterte sich für das Heldenglaubensbekenntnis, man war gläubig und skeptisch, naturalistisch und preziös, robust und mor-

bid; man träumte von alten Schloßalleen, herbstlichen Gärten, gläsernen Weihern, Edelsteinen, Haschisch, Krankheit, Dämonien, aber auch von Prärien, gewaltigen Horizonten, von Schmiede- und Walzwerken, nackten Kämpfern, Aufständen der Arbeitssklaven, menschlichen Urpaaren und Zertrümmerung der Gesellschaft..."[31].

Am Thema 'Individuum und Gemeinschaft' entzündete und trennte sich der Zeitgeist. Das war auch das aktuelle Thema in der Politik. Volk und Staat, Volksgeist und Gemeinsinn, ist der Staat ein mechanisches oder ein organisches Gebilde, dient die Politik dem Einzelnen oder der Gemeinschaft, geht der Gemeinsinn vor Eigennutz, soll man die großen Vermögen enteignen, eine Bodenreform durchführen, wie läßt sich die soziale Frage lösen? Nietzsche hatte die soziale Frage mit dem Massenproblem in seiner Abhandlung 'Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten' in Verbindung gebracht. "...daß die große Masse irgendwann einmal die Mittelstufe überspringt und direkt auf dieses Erdenglück losgeht. Das nennt man jetzt 'soziale Frage'"[32].

In der Pädagogik gab es zwischen 1890 und 1933 keinen namhaften Vertreter, der sich nicht mit diesem Problem auseinandergesetzt hätte. Individual- oder Sozialpädagogik, Erziehung durch die Gemeinschaft und in der Gemeinschaft, neue Formen des Schullebens, Lernen und Leben in der Lebensgemeinschaftsschule, Ich und Du, Individuum und Gemeinschaft, ganzheitlicher Unterricht, Charakterbildung durch die Gemeinschaft und staatsbürgerliche Erziehung variieren das Thema und stellen die pädagogischen Fazetten des großen Zeitgeistthemas dar. Dieses Thema hatte eine spezifische pädagogische Bedeutung und eine Vorgeschichte.

Während der Französischen Revolution taucht der Begriff Masse für einen politischen Vorgang auf als 'Levée en masse', eine Erhebnung der Masse zum Zwecke des Durchsetzens politischer Forderungen. Gentz bürgerte den Begriff in Deutschland ein. Im Verlauf der Industrialisierung, verbunden mit

der sozialen Frage, kommt es zur Beschreibung der Handlungen 'formloser Massen', die Hegel mit dem Pöbel gleichsetzt. Er sah das "Herabsinken einer großen Masse unter das Maß einer gewissen Subsistenzweise,...die Erzeugung des Pöbels"[33].

In diesem Zusammenhang taucht der Begriff der Massenarmut auf. Ihm korrespondierte der Begriff der Massenproduktion. Lorenz von Stein sah in seiner 'Gesellschaftslehre' die Erhebung der Masse der niederen Klasse zu einem selbsttätigen Faktor der Bewegung.

Diesem Vorgang entsprachen reale Vorgänge in der Geschichte[34]. An erster Stelle steht ein Anwachsen der Bevölkerung im 19.Jahrhundert. 1850 lebten in Deutschland 35,4 Millionen Menschen, 1870 waren es über 40, 1900 bereits 56,4. Zur Bismarckzeit war Deutschland noch vorwiegend agrarisch geprägt, die Zahl der Menschen, die in und durch die Landwirtschaft lebten, überwog. 1895 erreichte die Zahl der in der Industrie Beschäftigten Gleichstand mit der in der Landwirtschaft Tätigen. Dann erfolgte der Wechsel von agrarisch-kleingewerblichen zum überwiegend industriellen Staat immer schneller.

Das ist am Anstieg der Industrieproduktionen ablesbar. Von 1880 bis 1913 verdreifachte sich das deutsche Außenhandelsvolumen von sechs auf achtzehn Milliarden Reichsmark, die Roheisenerzeugung stieg um 314 Prozent, die Kohleförderung um 240 Prozent. Der Handel mit England verdoppelte sich, der mit außereuropäischen Staaten verfünffachte sich.

Überall im Lande gab es 'Massenerscheinungen' in unterschiedlicher Form. Da ist zuerst und am augenfälligsten das Anwachsen der Großstädte verbunden mit einer Wanderung der Bevölkerung vom Land in die Stadt, in Deutschland ist das auch eine Ost-West-Wanderung. 1850 gab es fünf große Städte mit über 100 000 Einwohnern, 1870 waren es acht, 1890 schon

sechsundzwanzig und 1900 hatten dreiunddreißig Städte diese Grenze überschritten. 1871 lebten noch 63,9 Prozent der Bevölkerung auf dem Lande in Gemeinden mit weniger als 2000 Seelen. In den Städten organisierten sich die 'Massen'. 1890 gab es 250 000 gewerkschaftlich organisierte Arbeiter von ca. sechs Millionen. Zehn Jahre später hatte sich die Zahl verdreifacht. Entsprechend stieg die Zahl der SPD-Mitglieder von 100 000 im Jahre 1890 auf 2,5 Millionen im Jahre 1914.

Dieses Anwachsen der Industrie und die Entstehung der Arbeiterklasse lösten die soziale Frage aus, was vorher in der deutschen Geschichte die Einheitsfrage war, wurde jetzt die soziale Frage. Sie wurde durch eine andere Massenbewegung noch dringender. Allein 1891 verließen noch 120 000 Auswanderer ihre deutsche Heimat. Das war schon einige Jahre so gegangen. Erst um die Mitte der neunziger Jahre sank die jährliche Auswanderungsquote auf 30 000 Menschen. In jenen Jahren erschienen innerdeutsche Wanderbewegungen und Auswanderung als Massenerscheinung. Es gab kaum eine deutsche Familie, die nicht davon betroffen war. Auswandererschicksal schlug sich bis in die Literatur und Heimatdichtung (Gillhoff, Rosegger) nieder.

Diese geschichtlichen Erscheinungen lösten die brennende Frage nach dem Sinn des Einzellebens in der Geschichte aus. Die Geschichtswissenschaft im 19.Jahrhundert wird ganz und gar von der Frage bewegt, ob einzelne große Männer oder Völker die Geschichte bestimmen. Am Ende des Jahrhunderts sieht die Mehrzahl der denkenden Männer das Schicksal des Einzelnen von den Massenbewegungen bestimmt. Als Paul Menzer die 'Leitenden Ideen in der Pädagogik der Gegenwart' (1926) zusammenstellt, stehen Materialismus und materialistische Geschichtsauffassung als Hauptthemen für ihn im Vordergrund. "Das Individuum erscheint ihnen nur noch im Zusammenhang mit Massenbewegungen, denen es machtlos gegenübersteht, die ihm das Gesetz seines Wirkens und dessen Grenzen aufzwingen"[35].

Für die Pädagogik rief dieses Problem eine ganze Reihe von Fragen hervor. Wieweit ist der Bildungsgang des Einzelnen von der Gemeinschaft, der Gesellschaft, der Gruppe, dem Volk bestimmt? Welche bildenden Wirkungen gehen von den Gruppen aus? Gehen überhaupt welche aus? Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Pädagogik und der Gesellschaft, der Politik, dem Leben?

Für die entstehende Sozialpädagogik hat Paul Natorp die Fragestellung im Vorwort seines Buches formuliert, es gehe jetzt darum, "zwei sonst getrennte Wissenschaften, Gesellschaftslehre und Erziehungslehre, nicht bloß äußerlich aneinander zu bringen, sondern in den tiefsten Wurzeln als eins und untrennbar zusammengehörig zu erweisen", weshalb es für ihn notwendig wurde, "bis zu den philosophischen Gründen beider zurückzugehen"[36].

Hier entsteht die aktuelle, die Pädagogik immer noch beschäftigende Frage nach dem Zusammenhang mit der Gesellschaftslehre (den Sozialwissenschaften). Schon um die Jahrhundertwende löste die Frage eine heftige Diskussion aus. Während die eine Richtung eine enge Bindung an die Gesellschaftslehre für unerläßlich hielt, so wie Natorp das Problem als in der Grundlage verbunden ansah, sprach sich die andere Richtung für eine völlig autonome Pädagogik aus (die meisten Vertreter der Dilthey-Schule).

Für die pädagogische Fragestellung erwies sich nun von Bedeutung, daß das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft durch Philosophie und die entstehende Psychologie zunächst vorwiegend negativ bestimmt war, durch Hegel, Nietzsche und Le Bon. Es gehört zu den interessantesten Erscheinungen in der Geistesgeschichte, zu sehen, wie diese ursprünglich negativ gesehene Verbindung sehr schnell in eine positive umschlägt.

Zunächst die negative Deutung. Bei Hegel hatte sich eine

Abwertung des Individuums zugunsten des Staates ergeben. "In der Weltgeschichte kann nur von Völkern die Rede sein, welchen einen Staat bilden"[37]. Zwar erkennt Hegel den Selbstzweck der einzelnen Individuen ausdrücklich an, doch der 'Geist des Ganzen', in diesem Falle der Staat, wird zum beherrschenden Zweck der Geschichte, die 'List der Vernunft' schreitet gelassenen Schrittes über das Einzelschicksal hinweg. "Man kann es die 'List der Vernunft' nennen, daß sie die Leidenschaften für sich wirken läßt...die Individuen werden aufgeopfert und preisgegeben. Die Idee bezahlt den Tribut des Daseins und der Vergänglichkeit nicht aus sich, sondern durch die Leidenschaften der Individuen"[38].

Deutlich stellt Hegel den Vorrang des Allgemeinen auch bei den Volksgeistern heraus. Das einzelne Individuum findet den Volksgeist stets schon vor. "Das Individuum findet das Sein des Volkes als eine bereits fertige, feste Welt vor sich, die es sich dann einzuverleiben hat. Es hat sich dieses substantielle Sein anzueignen, daß dieses seine Sinnesart und Geschicklichkeit werde, auf das es selbst etwas sei. Das Werk ist vorhanden, und die Individuen haben sich ihm anzubilden, ihm gemäß zu machen"[39].

Ja, es gibt Aussagen Hegels, aus denen die Bedeutungslosigkeit der Individuen herausgelesen werden kann. Es ist der Geist des Volkes, der Staaten bildet; Staaten bilden auch die Institutionen der Sittlichkeit - das Sittliche liegt im Staate. Die Individualitäten sind nur willkürlich, sie machen "zur Natur des Volkes nichts aus: es ist wie der Staub, der über einer Stadt, einem Acker spielt und schwebt, ihn aber nicht wesentlich umgestaltet"[40].

Hier müßte eigentlich noch aufgezeigt werden, wie sich am Ende des 19.Jahrhunderts Hegels Geschichtsphilosophie mit organologischem Denken und Sozialdarwinismus verband. Dadurch wurde das Leben des Volkes bestimmend für den Einzelnen, bishin zu jenem Schlagwort: "Du bist nichts, Dein

Volk ist alles". Aus dieser Verbindung ging schließlich auch die biologische Betrachtungsweise der Geschichte bei Oswald Spengler hervor, für den Kulturen und Staaten nach den Gesetzen des biologischen Lebens aufblühen und vergehen, und die Einzelmenschen stellen lediglich das 'Material für die Geschichte' dar.

Sehr viel härter und extremer formuliert findet man diese Gedanken bei Nietzsche. Er stellt im wesentlichen vier Hauptzüge der Masse heraus: a) die 'plumpe Masse' ist lediglich gemein und ekelhaft, b) das Handeln der Masse wird durch die niedrigsten Triebe bestimmt, c) in der Geschichte bildet die Masse nur den natürlichen oder biologischen Untergrund, aus dem die großen Männer hervorgehen, d) die Massen sind nicht bildbar.

Zu a) Die 'plumpe und gemeine Masse' wird nur von primitiven Bedürfnissen geleitet, alles, was in ihren Einflußbereich gerät, vulgarisiert sie. Dadurch wird sie zu einer Ursache für den Nihilismus. "Ursache des Nihilismus: die niedere Spezies ('Herde', 'Masse', 'Gesellschaft') verlernt die Bescheidenheit und bauscht ihre Bedürfnisse zu kosmischen und metaphysischen Werten auf. Dadurch wird das ganze Dasein vulgarisiert: insofern nämlich die Masse herrscht, tyrannisiert sie die Ausnahmen, so daß diese den Glauben an sich selbst verlieren und Nihilisten werden"[41].

Für die Masse gibt es immer nur das Mittelmaß, die Behaglichkeit, das kleine Format. Gottfried Benn, der diese Gedanken Nietzsches aufgriff, nannte den Massenmenschen ein 'Stehaufmännchen des Behagens', "hab' Rente im Herzen und Höhensonne im Haus". Im Vorwort zu seinem 'Zarathustra' schildert Nietzsche den Massenmenschen als den 'letzten Menschen'. "Die Erde ist dann klein geworden, und auf ihr lebt der letzte Mensch, der alles klein macht. Der letzte Mensch lebt am längsten. Wir haben das Glück gefunden, sagen die letzten Menschen und blinzeln".

Zu b) Die Masse ist nach Nietzsche keiner höheren Regung fähig. Alles Handeln wird durch die niedersten Triebe, Hunger und Liebe, bestimmt. "Wenn die Masse zu wüten beginnt, verdunkelt sich die Vernunft"[42]. Dieses Argument wird von nun an immer wieder auftauchen, von Le Bon über Freud bis zu Ortega y Gasset. Wo den Massen die Entscheidung in die Hände fällt, geht aller Idealismus verloren, das Handeln kennt keinen Stil mehr, der Zweck wird nur noch materialistisch bestimmt. Die Massen handeln blind, auch gegen ihr eigenes Interesse; Nietzsche spricht von 'todsüchtigen Massen-Delirien'; das Zeitalter der Massen ist für ihn ein "Zeitalter der größten Dummheit, Brutalität und Erbärmlichkeit der Massen..."[43]. Überall, wo Massen handeln, zeigt sich nur die "Wirkung der Schwerkräfte, Dummheit, Nachäfferei, Liebe und Hunger"[44]. Liebe und Hunger, Brot und Spiele bleibt das "Feldgeschrei der Massen".

Zu c) Das Ziel der Geschichte sieht Nietzsche in der Verwirklichung des Übermenschen, im Typ des Schöpferischen und Kreativen, der 'die Sehne seines Bogens' über 'sich selbst hinaus' zum Schwirren bringen kann. Für diesen Prozeß bilden die Massen lediglich 'die niedere Lehm- und Tonschicht der Gesellschaft'. Sie liefert nur das Material und den Naturboden der Geschichte, das war ja schon ein Grundgedanke bei Hegel. Will man nach Nietzsche die Geschichte vom Standpunkt der Massen beschreiben, verdient sie nur als Material der Geschichte Beachtung. "Die Massen scheinen nur in dreierlei Hinsicht einen Blick zu verdienen: einmal als verschwimmende Kopien der großen Männer, auf schlechtem Papier und mit abgenutzten Platten hergestellt, sodann als Widerstand gegen die Großen, und endlich als Werkzeuge der Großen; im übrigen hole sie der Teufel und die Statistik"[45]. Die Massen können keinen Stil bilden, von ihr gehen keine Impulse aus, sie ist träge, ihre einzige Bestimmung ist biologischer Art. Die Masse ist eine Herde, sie bedarf des großen Mannes als Führer. Vor allen Dingen hat die Masse kein Gefühl für Freiheit und strebt diese auch gar nicht an. "Wo geherrscht wird, da gibt es

Massen: wo Massen sind, da gibt es ein Bedürfnis nach Sklaverei: wo es Sklaverei gibt, da sind der Individuen wenige, und diese haben die Herdeninstinkte und das Gewissen gegen sich"[46]. Die Herdeninstinkte reduzieren sich wieder auf Hunger und Liebe. Die Herde will das Mittelmaß, Ruhe und Sicherheit, Ordnung und die befehlende Stimme des Herrn.

Schlimmer ist für ihn, daß sich die Tagespolitik ganz und gar auf diese Erscheinung eingestellt hat. Dadurch wird auch die Politik primitiv und dumm. "Der demagogische Charakter und die Absicht, auf die Massen zu wirken, ist gegenwärtig allen politischen Parteien gemeinsam: sie alle sind genötigt, der genannten Absicht wegen ihre Prinzipien zu großen Al-fresco-Dummheiten umzuwandeln und sie so an die Wand zu malen"[47]. Nietzsche zieht daraus einen klaren Schluß: "Über die Massen müssen wir so rücksichtslos denken wie die Natur: sie erhalten die Art"[48].

Zu d) Entscheidend für Nietzsche aber wird die Vorstellung, daß die Masse nicht bildbar sei und auch nicht zur Bildung beitragen könne. Bereits in seinen Vorträgen über 'Die Zukunft unserer Bildungsanstalten' entwickelt er diese Grundgedanken: Bildung und Masse sind unverträglich. Nur der Einzelne, die große Persönlichkeit, die Individualität vermag sich in einem einsamen Prozeß, gleichsam asketisch,Bildung anzueignen, die allemal etwas mit Stil, Vergessen und Ästhetik zu tun hat, die nach keinem Nutzen fragt und nicht auf Beruf und Gelderwerb bezogen ist.

Die 'allgemeine Bildung' der Zeit sei nur Ausbildung, sie ziele auf den 'couranten Menschen', der aus- und einwechselbar sei, verwendbar in der 'großen Industrie' und im Staate, 'abgerichtet' nennt Nietzsche ihn. Dieser Mensch läuft immer nur dem Nutzen nach. Massenbildung ist immer nur Ausbildung, "das Edelste und Höchste wirkt gar nicht auf die Massen"[49].

Im 'Zarathustra' im Kapitel 'Vom Lande der Bildung' beschreibt

Nietzsche die Wirkung der Massenbildung. Alle Stile, alle Stilarten, die Kulturen und Zeichen aller Völker und Zeiten zusammengeschmolzen, das macht die Massenbildung aus. Es kann nichts Eigenes mehr erkannt werden, es gibt nur noch bunte Farbtöpfe beziehungslos nebeneinander. Wir würden heute wohl Kaufhauskultur sagen, Kultur als Massenware. In den Händen der Masse aber wird alles gleich, damit aber auch 'gleichgültig'. Der Geist selbst verkommt dabei. "Daß jedermann lesen lernen darf", sagt Nietzsche, "verdirbt auf die Dauer nicht nur das Lesen, sondern auch das Schreiben. Noch ein Jahrhundert Leser, und der Geist selber wird stinken".

Der Herdentrieb macht auch die Bildung gleich und nivelliert damit den Geist, zieht ihn herunter, ordnet ihn unter die Triebe ein. Bildung der Masse dient nur noch der Befriedigung der Begierden, "man hat sein Lüstchen für den Tag und sein Lüstchen für die Nacht, aber man ehrt die Gesundheit"[50], man nimmt ein bißchen Gift ab und zu, und schließlich viel zu einem angenehmen Sterben. Als Zarathustra der Menge das verächtliche Bild vom letzten Menschen beschreibt, ruft sie: gib uns diesen letzten Menschen, dann schenken wir dir deinen Übermenschen. Der hohe Gedanke ist bei der Masse nicht angekommen. Sie versteht nichts und weiß nicht worum es geht.

Interessant an Nietzsches Beschreibung ist schließlich noch, daß er die Begriffe Masse, Gesellschaft, Herde, Volk, niedere Spezies, Horde und Pöbel synonym verwendet. Nietzsche benutzt bereits auch den Begriff der Rasse, und Pöbel war für ihn 'niedere Rasse', einfach Herde. Ihre Geschichte gehört zur Naturgeschichte der Menschheit. In nur wenig abgewandelter Form findet man fast alle diese Gedanken in Le Bons epochemachendem Werk von 1895 'Psychologie der Massen' wieder.

Le Bon hatte Massenhandlungen in der Revolution beobachtet.

Seine Analyse trat mit dem Anspruch auf, reale Begebenheiten darzustellen. Der Kern seiner Beobachtungen bezog sich nun auf den Sachverhalt, daß in Massenhandlungen die Leitung der Vernunft zurückgedrängt würde, der Mensch auch den Boden der egoistischen Antriebe verlasse und sich Ziele seines Handelns suggerieren lasse. Durch Massenhandlungen entstünden eben Vereinigungen qualitativ neuer Art; in ihnen gelten die individuellen Regulationsmechanismen nicht mehr. Das Fazit bestand darin, daß Massenhandeln durch Suggestion Identifikation bestimmt werde und die bewußte Persönlichkeit zerstört werde: "Die Hauptmerkmale des in der Masse befindlichen Individuums sind demnach: Schwund der bewußten Persönlichkeit, Orientierung der Gedanken und Gefühle in derselben Richtung durch Suggestion und Ansteckung, Tendenz zur unverzüglichen Verwirklichung der suggerierten Ideen. Das Individuum ist nicht mehr es selbst, es ist ein willenloser Automat geworden"[51].

Diese Kernaussage wurde immer wieder zitiert. Auch wenn Kritiker Le Bon immer wieder vorgeworfen haben, seine Analyse beziehe sich lediglich auf große Massen, berücksichtige nicht die stabileren Gruppen, ganz und gar nicht die Primär- und Intimgruppen, kurz es handele sich um eine soziale Doktrin mit sehr eingeschränkter Geltung, so haben dennoch die eingängigen Formulierungen sehr nachhaltigen Einfluß gehabt. Freud bestätigte ausdrücklich die Analyse Le Bons und schloß sich ihr an[52], lediglich die Funktion des Führers wollte er anders sehen. Jedenfalls machte Freud die Aussagen Le Bons zum Erklärungsmodell für das Handeln in jeder Gemeinschaft. " Nach dem Zeugnis der Psychoanalyse enthält fast jedes intime Gefühlsverhältnis zwischen zwei Personen von längerer Dauer - Ehebeziehung, Freundschaft, Eltern- und Kindschaft - einen Bodensatz von ablehnenden, feindseligen Gefühlen, der nur infolge von Verdrängung der Wahrnehmung entgeht. Unverhüllter ist es, wenn jeder Kompagnon mit seinem Gesellschafter hadert, jeder Untergebene gegen seinen Vorgesetzten murrt. Dasselbe geschieht

dann, wenn die Menschen zu größeren Einheiten zusammentreten. Jedesmal, wenn sich zwei Familien durch eine Eheschließung verbinden, hält sich jede von ihnen für die bessere oder vornehmere auf Kosten der anderen. Von zwei benachbarten Städten wird jede zur mißgünstigen Konkurrentin der anderen; jedes Kantönli sieht geringschätzig auf das andere herab. Nächstverwandte Völkerstämme stoßen einander ab, der Süddeutsche mag den Norddeutschen nicht leiden, der Engländer sagt dem Schotten alles Böse nach, der Spanier verachtet den Portugiesen. Daß bei größeren Differenzen sich eine schwer zu überwindende Abneigung ergibt, des Galliers gegen den Germanen, des Ariers gegen den Semiten, des Weißen gegen den Farbigen, hat aufgehört uns zu wundern"[53].

Die am Massenhandeln gewonnenen negativen Wirkungen auf den Einzelnen wurden damit auf jede Gemeinschaft übertragen. Alle Verbindungen enthalten einen Bodensatz an Feindseligkeit. Sie können deshalb gar nicht umstandslos zur Grundlage für Bildung und Erziehung herangezogen werden, im Gegenteil, in jeder Gemeinschaft 'verliert' das Individuum und muß 'etwas' aufgeben.

4. DIE BILDENDE KRAFT DER GEMEINSCHAFT

Der einen Tendenz des Zeitgeistes, in der Masse vorwiegend negative Erscheinungen zu sehen, sie als Aggregat zu betrachten, in dem die Intelligenz unter den Durchschnitt sinkt, Menschen vorwiegend emotional gelenkt handeln, in der kein Geist zu finden ist, steht eine zweite gegenüber, die im gesellschaftlichen Sein des Menschen überhaupt erst die Voraussetzung für die Ausbildung seines Geistes sieht. Die Vertreter dieser Auffassung verweisen auf die bildenden Wirkungen der Sprache, Religion, Sitte und Kultur und

im Zusammenhang damit darauf, daß alle diese Erscheinungen nicht Schöpfungen eines Individuums seien, sondern Hervorbringungen eines Volkes oder einer Gesellschaft. Auf dem Boden solcher Annahmen entstehen im 19.Jahrhundert Völker- und Sozialpsychologie als selbständige Wissenschaft. Natürlich reicht die Annahme, der Mensch sei ein Gemeinschaftswesen, bis in die Antike zurück (Aristoteles). Doch zu Beginn des 19.Jahrhunderts lassen sich drei Quellen ausmachen, die von besonderem Einfluß auf die pädagogische Gedankenbildung waren und die Bemühungen um den Gemeinschaftsgeist besonders beeinflußten; das geschichtliche Denken Herders, die Sprachtheorie Humboldts und die Psychologie Herbarts. Über die Völkerpsychologie von Steinthal, Lazarus und Wundt und die Weiterentwicklung der Sprachphilosophie kommen diese Gedanken ins 20.Jahrhundert und auch in die Pädagogik. Erst durch jüngere Forschung wurde der Anteil von Steinthal, Lazarus und Wundt erschlossen, der Anteil Herbarts blieb weitgehend unbeachtet. Fast allgemein wird noch die These vertreten, Herbart und seine Pädagogik sei der gleichsam klassische Gegner der Reformpädagogik. Fast alle Reformansätze wandten sich gegen die 'Formalstufentheorie'. Nahezu unbeachtet blieb, daß ein großer Teil der Reformpädagogik von Herbartscher Psychologie durchtränkt ist. Eine Ausnahme in der Beurteilung stellt lediglich das Werk von Erich E.Geißler dar: 'Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht'. Geißler verweist darauf, daß Herbart eine 'bis heute noch diskutable Psychologie' vorgelegt habe. Deshalb zählt er ihn - bisher fast allein auf diesem Feld stehend - 'zu den Klassikern der Reformpädagogik' und weist entschieden die einseitige Bewertung als ein 'Vertreter der alten Schule', geprägt durch Klassenunterricht, Buch- und Formalstufen, zurück. "Er (Herbart, B.O.) sieht bereits die die Existenz des einzelnen determinierende permanente Auseinandersetzung zwischen Ich und Gemeinschaft"[54]. Jeder einzelne wird in der Gesellschaft gebildet. Besonders in seinem Schlußkapitel greift Geißler diesen Gedanken noch einmal auf und zitiert Herbart: "Wer ist etwas für sich alleine? In der Mitte anderer wird jeder, was er ist." "Der Mensch ist nichts außer

der Gesellschaft. Den völlig einzelnen kennen wir gar nicht"[55]. Damit verweist Geißler auf einige Aussagen Herbarts zur Gesellschaft, die später in der Psychologie so wirksam geworden sind und die zu einer Hauptthese dieser Untersuchung gemacht werden. Der Hinweis von Geißler und ein weiterer von Lassahn waren die Anregung, in dieser Arbeit der Wirkungsgeschichte der Herbartschen Psychologie in der Pädagogik nachzugehen.

In seiner 'Pädagogischen Anthropologie' stellt Lassahn den Zusammenhang der Herbartschen Psychologie mit dem Weltbild der Physik dar und zeigt, welchen Einfluß diese naturwissenschaftlich und mathematisch konzipierte Psychologie auf Wundt hatte, der in seiner Autobiographie berichtete, wie er als Privatdozent in Heidelberg Herbarts Psychologie studiert habe: "Noch entsinne ich mich, wie ich mehrere Wochen lang früh um 5 meine Studierlampe anzündete, um mich in das Studium von Herbarts 'Psychologie als Wissenschaft' zu vertiefen, die mir von allen Werken, die sonst die philosophische Literatur in psychologischen Dingen hat, am meisten imponierte und die zu jener Zeit am ehesten von den strengen philosophischen Werken auf die Physiologie herübergewirkt hatte"[56]. Lassahn deutet schließlich an, wie "ein direkter Weg von Schubert, Schwarz und Herbart zu Wundt, Cattell, Skinner und den Behavioristen" führt[57], die Auswirkungen auf die deutsche Psychologie und Pädagogik werden nur gestreift. Doch auch an der Arbeit Lassahns wird deutlich, daß der Herbartschen Psychologie eine Bedeutung zukommt, die bisher unterschätzt wurde. Es gibt nicht nur in der Pädagogik Herbartianer, sondern auch in der Psychologie.

Es waren mehrere Besonderheiten der Herbartschen Psychologie, die Philosophie und Psychologie zur Weiterarbeit anregten. Zunächst war es sein Realismus, der versprach, von Erfahrungen auszugehen. "Von der Erfahrung sind wir ausgegangen, zur Erfahrung kehren wir zurück", mit diesem Satz leitete Herbart den zweiten Teil seines Werkes 'Psycho-

logie als Wissenschaft' (1825) ein[58]. In systematischer Hinsicht versprach er, "die Psychologie als besonderen Teil der ganzen Metaphysik zu bearbeiten"[59], das heißt das Kernstück der klassischen Metaphysik, die Erkenntnistheorie, wie sie Kant entwickelt hatte und Fichte in der Wissenschaftstheorie weiterführte, wurde bei Herbart mit Hilfe der Psychologie erklärt.

Wundt, der den Denkauseinandersetzungen noch näher war, führt die Anerkennung auf den Versuch Herbarts zurück, die Psychologie mathematisch exakt zu begründen. In der zweiten Hälfte des 19.Jahrhunderts geschah es, daß die Psychologie "vornehmlich auf denjenigen Denker zurückging, der jene (die idealistische Philosophie, B.O.) zeitlebens bekämpft und ihr eine realistische Metaphysik gegenübergestellt hatte, die der Erfahrung und der Denkweise exakter Wissenschaft besser gerecht werden sollte: an Herbart"[60].

Darüber hinaus gab Herbart der Psychologie eine systematische Form, zerstörte die Vermögenslehre des 18.Jahrhunderts und fand mit seinem Bestreben, Psychologie auf die gleiche mathematische Grundlage wie die Naturwissenschaften zu stellen, Anschluß an das positivistische Denken des 19.Jahrhunderts. "Er stellte nicht nur einen Substanz- und Seelenbegriff auf, der als eine den Atomen der Naturwissenschaft einigermaßen konform gewordene Auffassung der Leibnizschen Monaden, eine exakte Interpretation der inneren Erfahrung möglich machen sollte, sondern er führte auch selbst das Gebäude der sich so ergebenden Psychologie mit systematischer Vollständigkeit aus", urteilt Wundt[61].

Derartige Beurteilungen scheinen vor dem Hintergrund des vorwiegend physiologisch ausgerichteten und aufs Experiment eingestellten Wundt noch verständlich. Doch es gibt noch einen zweiten Anknüpfungspunkt. Der Völkerpsychologe konnte bei der Grundlegung einer neuen Disziplin inhaltlich bei Herbart anknüpfen, nicht nur in der naturwissen-

schaftlichen Begründung der Psychologie. In der Inhaltlichkeit aber hatte Herbart die Psychologie auf die ganze Gesellschaft ausgedehnt, hatte den Menschen als historisch bedingt zu erklären und die Geistigkeit der Gemeinschaft nachzuweisen versucht.

Für Herbart mußte sich der analytische Teil der Psychologie erst "die Weite des Gesichtsfeldes, das er umspannt", verschaffen und dazu gehörte, daß er "das geistige Leben im Ganzen auffassen" muß[62].

In diesem weiten Gesichtsfeld wird der einzelne nicht verstehbar ohne Einbeziehung der Gesellschaft. "Der Mensch ist nichts außer der Gesellschaft. Den völlig einzelnen kennen wir gar nicht; wir wissen nur soviel mit Bestimmtheit, daß die Humanistät ihm fehlen würde. Noch mehr: Wir kennen eigentlich nur den Menschen in gebildeter Gesellschaft"[63]. Erklärungsversuche über den Wilden oder das Tier, wie sie Rousseau unternommen hatte, weist Herbart zurück. Das liegt außerhalb unserer Erfahrung, "wie viele von uns, die wir uns mit Psychologie beschäftigen, sind in Neu-Seeland gewesen? Wie viele haben Gelegenheit, die Wilden in ihren Wohnsitzen zu beobachten?"[64]

Herbart beschränkt sich darauf, den Westeuropäer in gebildeter Gesellschaft zur Grundlage seiner Erklärungen zu machen. Um das aber so vollständig wie möglich zu können, muß man sehen: "Er ist ein Produkt dessen, was wir Weltgeschichte nennen"[65]. Damit nimmt er einen wesentlichen Grundgedanken Diltheys und des Historismus vorweg. An mehreren Stellen wiederholt Herbart seine These: "Der einzelne ist nicht vollständig aufgefaßt ohne die Geschichte"[66].

Das schließt eine bedeutsame Prämisse ein. Wenn der einzelne, als Geistwesen, nur durch Gemeinschaft und Geschichte zu verstehen ist, ein Einzelindividuum nicht einmal gedacht werden kann, dann muß die Gesellschaft geisterfüllt

sein. Dieser geistige Gehalt der Gemeinschaft erst trägt zur Ausbildung des einzelnen bei: Gesellschaft und Staat können dann nicht mehr ausschließlich als durch einen 'Gesellschaftsvertrag' zustandegekommen erklärt werden, wie Rousseau es tat, sondern Individuum und Gemeinschaft sind im tiefsten Grunde durch Geist verbunden. Sie stehen in unauflöslicher Wechselwirkung. Das schließt zugleich eine organische Erklärung der Gemeinschaft ein. "Die Hypothese ist von dem bekannten bellum omnium contra omnes ebenso weit entfernt, als von ihrem Gegenstücke, dem ursprünglichen Gesellschaftsvertrage"[67].

Herbart schließt das bekannte Bild Platons an, der Staat sei ein Mensch im Großen. Er gibt diesem Gedanken jedoch eine charakteristische Wendung. Staat und alle Vorgänge in ihm werden damit psychologisch erklärbar. "Die in der Gesellschaft wirksamen Kräfte sind unstreitig ihrem Ursprung nach psychologische Kräfte"[68]. Das begründet für Herbart jedoch nicht eine neue Psychologie, sondern die von ihm entwickelte reicht aus, weil er voraussetzt, daß sich die psychologischen Prozesse in der Gesellschaft nach den gleichen Regeln richten, nach denen die Vorstellungen sich im Bewußtsein bewegen. "Wir nehmen also an, daß unter zusammenlebenden Menschen dieselben Verhältnisse eintreten, die nach dem obigen unter Vorstellungen in Einem Bewußtseyn stattfinden"[69].

Es ist erstaunlich, welche modernen Gedanken Herbart damit vorwegnimmt, selbst Vorgänge, die ausgeweitet erst die Psychoanalyse aufgriff, beschrieb Herbart, wenn er an dieser Stelle, sowohl von 'Schwellen des Bewußtseyns' sprach, die sich in 'Schwellen des gesellschaftlichen Einflusses' verwandeln können.

Noch bevor das Werk 'Psychologie als Wissenschaft' erschien, verfaßte Herbart 1821 eine kleine Schrift 'Über einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft', in der er wichtige Gedanken seiner Psychologie vorwegnahm.

Wenn sich die Vorstellungen in der Gesellschaft nach den gleichen Gesetzen bewegen wie die Vorstellungen im Bewußtsein, muß auch die Aufnahme von Vorstellungen, das heißt in diesem Falle Einwirkungen der Gesellschaft auf die Bildung des Bewußtseins, nach den gleichen Gesetzen verlaufen, wie die Bildung des Bewußtseins selbst. Herbart greift dabei einen Gedanken auf, den Humboldt für die Sprache entwickelt hatte. Der Mensch kann einen gesprochenen Satz verstehen, weil er diesen Satz selbst hätte erzeugen können. So sieht Herbart den Vorgang der Aneignung von Vorstellungen aus der Gesellschaft. "Nun ist aber offenbar, daß die Art, wie wir uns das allgemeine Leben aneignen, nothwendig gleichartig seyn muß mit den innersten Bestimmungen unserer eigenen Geistes-Entwickelung. Das allgemeine Leben ist nichts außer den Individuen; es besteht aber in dem, was diese, jedes einzeln genommen, in sich vollziehen, nachdem sie sich dazu gegenseitig Anlaß gegeben hatten. Wenn wir einen fremden Gedanken zu dem unsrigen machen, so muß derselbe Gedanke in uns möglich seyn, er muß auch in uns, wenn schon nicht zuerst, entstehen können"[70]. Wie für Humboldt bildet auch für Herbart die Sprache das Verbindungsmittel zwischen den Individuen, obschon - auffällig genug - Herbart der Sprache selbst keine eigene Abhandlung gewidmet hat.

Zur Verdeutlichung seiner Gedanken verwendet Herbart sehr anschauliche Vergleiche. Wie man die Gesetze der Vorstellungsbewegungen im Selbstbewußtsein durch Selbstbeobachtung erkennen kann, indem der Mensch sein eigener Zuschauer ist, so erkennt man die Gesellschaft, "indem die Menschheit ihre eigene Geschichte sammelt, schreibt und beurtheilt", und aus beiden Formen der Selbstbeobachtung entspringen neue geistige Kräfte, es sind die eigentlich bildenden Kräfte der Gesellschaft. "Man kann diese Kraft, womit der Mensch sich aus seinem Taumel emporarbeitet, nicht bloß aus eigener innerer Wahrnehmung, nicht bloß durch die Erinnerung aus den Jugendjahren, und durch den Uebergang aus der eigenen früheren Beweglichkeit zu der allmählich gewonnenen männlichen Vestigkeit; sondern jeder von uns, und schon

die meisten vor uns, waren der Wirksamkeit einer Fürsorge unterworfen, womit die früheren Geschlechter den späteren vorarbeiten, indem sie ihren eigenen Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen überliefern, die zu den stärksten psychologischen Kräften gehören, welche es geben kann, und die in demselben Maaße an Herrschaft gewinnen werden, wie sie an innerer Wahrheit und Gültigkeit gewinnen"[71].

Aus diesem Zusammenhang erklärt Herbart die Möglichkeit der Erziehung. "Es ergibt sich nämlich allerdings aus dem System aller Vorstellungen im Individuum und im Staate eine bestimmte Assimilationsweise für neue hinzukommende Vorstellungen, samt den aus ihnen entstammenden Gefühl und Begierden; aber jede Assimilation verändert zugleich das Assimilierende und giebt dadurch den künftigen Assimilationen eine neue Richtung. Hierauf beruht die Möglichkeit der Erziehung"[72]. Denn die Erziehung greift, anders als der Wachstumsvorgang bei einer Pflanze, eben in den Prozeß ein, "indem sie dem Menschen Gedanken, Gefühl und Bestrebungen einimpft, die er ohne sie niemals erlangt hätte. Darum wird ein junger Neuseeländer, den wir in Europa erziehen, zwar nicht völlig Europäer werden, aber auch nicht völlig Neuseeländer bleiben; jenes nicht, weil sein Geist, als er zu uns kam, schon ein Analogon von organischer Bestimmtheit erreicht hatte; dieses nicht, weil die Organisation des Geistes nicht die Vestigkeit der eigentlichen Organismen hat, sondern sich nach neuen Eindrücken innerlich umändert"[73].

Herbart nimmt damit für die Organisation des Selbstbewußtseins und für die des Staates eine organische Form an, zwar unterschieden von der der 'eigentlichen Organismen', aber ihnen doch ähnlich. In den nachfolgenden Diskussionen wird dieser Gedanke eine große Rolle spielen. Bildet die Gesellschaft nur ein mechanisches Aggregat, oder ist sie eine organische Gemeinschaft? Herbart, der den Vertrags-

charakter ablehnt, muß zu irgendeiner organischen Form neigen. Aus dem Organismuscharakter aber leitet sich wiederum notwendig ganzheitliches Denken ab. Ein Organismus ist nicht von seinen Teilen her verstehbar, erst das Ganze enthüllt den Sinn. Hier gilt Hegels Satz, daß das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Es wird noch aufzuzeigen sein, wie überall dort in der Pädagogik, wo organische Vorstellungen zur Grundlage gehörten, auch von ganzheitlichen pädagogischen Konzepten die Rede war, von Ganzheitsunterricht, Gesamtunterricht oder von Ganzheitsmethode. Zur wissenschaftstheoretischen Grundlage derartiger pädagogischer Ausprägungen gehört organologisches Denken.

Bedeutsam und wirksam auf die nachfolgenden Denker bleibt Herbarts Auffassung von der geistigen Beschaffenheit der Gesellschaft; sie ist von gleichem Geist wie das Selbstbewußtsein, sie bringt in Sitte, Kultur und Religion Schöpfungen hervor, die ein einzelner nicht schaffen kann, und schließlich sind es gerade diese gemeinsamen geistigen Schöpfungen, die erzieherisch auf die nächste Generation einwirken. In diesen Gedanken hat die Völker- und Sozialpsychologie des 19.Jahrhunderts eine ihrer Hauptwurzeln.

Germanistische und sprachwissenschaftliche Forschung erschloß in den letzten Jahren die Sprachtheorien von Moritz Lazarus und Heymann Steinthal[74]. Durch die Arbeit des Leo-Beck-Instituts konnte der Briefwechsel der beider Männer herausgebracht werden. Ingrid Belke legte 1971 den ersten, außerordentlich sorgsam gearbeiteten Briefband vor, 1983 den zweiten Band[75].

Durch diese Briefbände wird es möglich, den geistesgeschichtlichen Hintergrund für die Völkerpsychologie besser zu erschließen und die vielfältigen Beziehungen aufzuweisen, durch die diese beiden Männer mit der deutschen Geistesgeschichte verknüpft sind. Doch auch die Wurzeln der Völkerpsychologie bei Herbart können nachgewiesen werden.

Moritz Lazarus, der sich zunächst mit der Philosophie Kants befaßte, kam schon in seiner Gymnasialzeit in Braunschweig durch seinen Lehrer Griepenkerl, der ein Freund Herbarts war, zu dessen Philosophie. Griepenkerl hatte 1805/1806 zum engsten Schülerkreis Herbarts in Göttingen gehört und war mit seinem Lehrer so befreundet, daß dieser ihm noch 1836 seine Briefe 'Über die Freiheit des Willens' widmete. Griepenkerl, der sich besonders als Musikpädagoge einen Namen machte und sich unermüdlich für Bach einsetzte, "blieb in Theorie und Praxis der unermüdliche Interpret der philosophischen und pädagogischen Lehre seines Meisters Herbart"[76]. In seinen Lebenserinnerungen stellt Lazarus besonders Griepenkerls Verbundenheit mit Herbart heraus und erwähnt, daß noch Jahre später durch ihn die Verbindung zu Herbarts Witwe hergestellt wurde. "Aus jener Zeit stammt eine Daguerreotypie, die Griepenkerl sitzend darstellt, neben ihm, das Bild Herbarts in der Hand, steht Lazarus"[77]. Aus den Lebenserinnerungen und dem Briefwechsel können auch die vielfach persönlichen Beziehungen erschlossen werden. So holte Griepenkerl, der drei Söhne und zwei Töchter hatte, als Erzieher und Gesellschafter Ludwig Strümpell in sein Haus. Griepenkerl hielt ihn wie einen Sohn, und durch ihn wurde auch Stümpell mit der Lehre Herbarts bekannt. Als 1876, zur hundertsten Wiederkehr von Herbarts Geburtstag, in Oldenburg ein Herbartdenkmal errichtet wurde, betrieb der Herbartschüler Hermann Bonitz die Stiftung, und Moritz Lazarus hielt die Gedenkrede bei der Enthüllung. Immer wieder bezeichnete Lazarus sich als Herbartianer und berief sich ausdrücklich auf ihn. "Herbarts Art zu philosophieren ist wegen der Verbannung aller Willkür nicht nur weit befriedigender, sondern auch fruchtbarer; man steht immer auf dem festen Boden der Erfahrung, und selbst wenn man sich über sie erhebt, vergißt man nicht, auf sie zurückzublicken, sie im Auge zu behalten"[78].

Für die persönlichen Bindungen und freundschaftlichen Beziehungen kann auch folgender Hinweis gelten: als die Be-

rufung von Lazarus nach Bern anstand, setzte sich der Direktor der Universität in Bern, Hildebrandt, für Lazarus ein und besuchte ihn in Berlin, weil Lazarus als Herbartianer galt und Hildebrandt selbst sich ausdrücklich zu dieser Schule und Tradition bekannte[79]. Schon als Student verfaßte Lazarus eine umfassende Arbeit über die Grundprinzipien der Herbartschen Psychologie und in einem Aufsatz von 1855 nennt er ihn "den Newton der Psychologie"[80]. Immer wieder gibt es Bekenntnisse zu Herbart. "Ich selbst habe bei verschiedenen Gelegenheiten mich mit Vorliebe einen Herbartianer genannt. Ich habe das getan, wesentlich aus dem Grunde, weil ich als den Kern und Mittelpunkt aller philosophischer Arbeit die Psychologie betrachte und weil Herbart der Begründer einer wirklich wissenschaftlichen Psychologie geworden ist"[81].

Durch den gleichen Gedanken, die Psychologie zum Kern der Metaphysik zu machen und mathematisch zu begründen, wurde auch Steinthal gefesselt. "Es war eine unübertroffene Kühnheit, wenn Herbart aussprach, die Vorstellungen bewegen sich in unserem Bewußtsein genauso gesetzmäßig wie die Gestirne...Mit diesem Grundsatz aber, das Bewußtsein bilde einen Mechanismus,verschieden zwar von physikalischen, jedoch durch feste Bewegungsgesetze geregelt, war die Psychologie geboren"[82].

Bei der Durchsicht der Lebensgeschichte dieser Männer fällt auf, wie gern und bereitwillig sie sich Herbartianer nannten, auch und gerade in Bezug auf die pädagogische Auswirkung ihrer Gedanken. Immer wieder sehen sie in Herbart ihren großen Meister, oft in Verbindung mit einer Ablehnung Hegels. In den Pädagogikgeschichten tauchen diese Namen nicht auf. Niemand kommt auf den Gedanken, Lazarus, Steinthal und Wundt zu den Herbartianern zu rechnen.

Ebenso finden Moritz Lazarus (1824-1903) und Heymann Steinthal (1823-1899) in der psychologischen Literatur als Herbartianer kaum Erwähnung. Doch beide Männer waren nicht nur

die Begründer der Völkerpsychologie, sondern eifrige Anhänger der Herbartschen Psychologie und auf die vielfältigste Weise mit dem Geistesleben in Deutschland in der zweiten Hälfte des 19.Jahrhunderts verbunden. Über Steinthal vermittelt fand Herbarts Denken Eingang bei Berthold Otto; Simmel, Dilthey und Tönnies wurden durch Lazarus und Steinthal angeregt, Paulsen war ein Schüler Steinthals. Will man die Wirkungsgeschichte Herbarts auf die Reformpädagogik nachzeichnen, muß wenigstens in Umrissen die geistige Wirksamkeit der beiden Genannten angedeutet werden.

Moritz Lazarus wurde - wie bereits erwähnt - durch seinen Gymnasiallehrer in Braunschweig, Griepenkerl, in die Herbartsche Philosophie, Pädagogik und Psychologie eingeführt. Der Eindruck war so nachhaltig, daß er während seines Studiums in Berlin zwar Trendelenburg hörte, privat aber eifrig Herbart und die Schriften von dessen Schüler Drobisch studierte.

Etwa zehn Jahre lebte Lazarus dann als Privatgelehrter in Berlin, hatte den Anschluß an das geistige und gesellige Leben gefunden und führte in seinem Hause einen der letzten großen Berliner 'Salons'. 1856 kam Dilthey nach Berlin und wurde bald ständiger Gast im Hause von Lazarus, ebenfalls wird berichtet, daß Dilthey 'regelmäßig seine Gesellschaft suchte', und als Lazarus gemeinsam mit Steinthal 1859 die 'Zeitschrift für Völkerkunde und Sprachphilosophie' herausgab, fand Dilthey, daß viele Ideen, die sich "mit meiner eigentümlichen Art, die historischen Dinge zu betrachten, sehr nahe berühren"[83]. Die meisten interessanten Verbindungen fand der vielseitig interessierte Lazarus in zwei literarischen Vereinigungen. 1857 wurde er Mitglied des literarischen Sonntagszirkels 'Tunnel über der Spree', zu dem in jener Zeit u.a. Fontane, von Strachwitz, Franz Kugler, Adolph von Menzel und E.Geibel gehörten. In diesem Zirkel begründete sich unter anderem eine zwölfjährige Freund-

schaft mit Fontane. Als dieser im deutsch-französischen Krieg 1870 in französische Gefangenschaft geriet und als Spion verdächtigt wurde, setzte sich Lazarus für seine Freilassung ein, indem er an den ihm bekannten Schweizer Bundespräsidenten Dubs schrieb und diesen bat, sich von der Schweiz aus mit dem französischen Justizminister Cremiaux, den wiederum Lazarus gut kannte, in Verbindung zu setzen, um, wenn nicht die Freilassung, so wenigstens Hafterleichterung und Benachrichtigung zu erreichen. Das geschah auch alles so. Tatsächlich hat dann wohl ein massiver Brief von Bismarck die Freilassung bewirkt, doch Lazarus war es gelungen, viel in Bewegung zu setzen[84].

Während Lazarus wohl hauptsächlich durch seine unermüdliche Aktivität wirkte und es durch sein Auftreten immer wieder verstand, Menschen für sich einzunehmen und eben dadurch als der Agilere galt, im Licht der Öffentlichkeit stand, war Heymann Steinthal der gründlichere Gelehrte. Der aus Anhalt stammende Steinthal hatte das Gymnasium in Bernburg besucht und studierte in Berlin, wo es die Sprachwissenschaft war, die ihn fesselte. In Berlin waren Trendelenburg, Wilhelm Grimm und der Philologe Böckle seine Lehrer, wobei Böckle die Philosophie in besonderer Weise verstand als "die Erkenntnis der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit, die Wissenschaft von dem sich entwickelnden Geist", so jedenfalls zitiert Steinthal seinen Lehrer[85], der ihn auf die Gedankenwelt Humboldts aufmerksam machte. Schon im ersten Semester studierte Steinthal Humboldts Schrift 'Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts'. Diese Schrift Humboldts erschien 1836 posthum in Berlin und war ursprünglich als Einleitung zu der Abhandlung über die Kawi-Sprache auf Java gedacht.

Die beiden für die nächste Generation richtungsweisenden Begriffe stehen schon im genannten Titel: geistige Ent-

wicklung. Die Sprache wurde als jenes Medium verstanden, an dem die geistige Entwicklung eines Volkes erkennbar werden sollte. Das wird ein Grundgedanke der Völkerpsychologie werden, darauf wird noch zurückzukommen sein.

1847 wurde Steinthal in Tübingen in absentia promoviert; in Berlin setzte er seine Studien fort und widmete sich jetzt neben Humboldt vor allen Dingen Herbart. 1849 habilitierte er mit der Schrift 'Die Sprachwissenschaft Wilhelm von Humboldts und die Hegelsche Philosophie'. Bopp und Trendelenburg waren die Gutachter. Zwei Jahre später erschien bereits seine nächste Schrift 'Der Ursprung der Sprache im Zusammenhang mit den letzten Fragen allen Wissens'. Darin setzt er sich wiederum mit der Auffassung Humboldts im Unterschied derjenigen von Herbart und Hamann auseinander. Nach kurzem Aufenthalt und der Wahrnehmung einer Hauslehrerstelle in Paris nahm er schließlich seine Tätigkeit als Privatdozent in Berlin wieder auf - Gustav Glogauer war hier sein treuester Schüler - und 1862 wurde er a.o.Professor, wohl mit die höchste Stelle, die ein jüdischer Gelehrter erreichen konnte. Ein Jahr später heiratete er die Schwester von Lazarus. In treuer Fürsorge gab er schließlich noch die sprachphilosophischen Werke Humboldts heraus. Steinthal verstarb 1899.

Wie Lazarus war auch Steinthal in vielfältiger Weise mit dem geistigen Leben in Berlin verbunden. In Berlin war unter anderem Friedrich Paulsen sein Schüler. In seinen Jugenderinnerungen beschreibt er sehr anschaulich die Bekanntschaft. Er überbrachte seinem 'verehrten Lehrer Steinthal' seine Erstlingsschrift. "Ich bin in seinem Hause bald so heimisch geworden, wie ich kaum in einem anderen Hause gefühlt habe...Ich kam bald als regelmäßiger Gast jeden Dienstagabend zu ihnen...Meine Braut und in der ersten Zeit auch meine junge Frau, habe ich oft noch mitgebracht"[86]. Auch später noch setzte sich Paulsen immer wieder mit Steinthal auseinander und noch in seiner 'Einleitung in die Philo-

sophie' zitiert er ihn[87]. Georg Simmel rezensierte ausführlich Steinthals 'Ethik'[88] und Benno Erdmann zählte sich zu den Schülern Steinthals.

Neben Humboldt war für Steinthal Herbart die wichtigste Quelle, und zwar dessen Psychologie. Nach seiner Auffassung hatte Herbart die Psychologie von der 'Mythologie' zur Wissenschaft geführt, die Vermögenspsychologie überwunden, indem er nachwies, daß seelische Vermögen lediglich 'Klassenbegriffe' darstellten, aber keine Wirklichkeiten. Setzt man derartige Abstraktionen, wird die Einheit der Seele aufgehoben.

Nach Herbart ist die Seele 'einfache Substanz', was wir von ihr kennen, sind 'Vorstellungen'. Diese sind nicht ursprünglich in ihr enthalten, sondern werden unter äußeren Bedingungen erzeugt. Zwischen den Vorstellungen findet ein ununterbrochener Wechsel des Anziehens und Abstoßens statt. Im Bewußtsein gehen die Vorstellungen Verbindungen ein. Da nur eine begrenzte Anzahl von Vorstellungen im Bewußtsein Platz hat(Herbart spricht von der 'Enge des Bewußtseins'), und Vorstellungen auch für kürzere oder längere Zeit vergessen werden können, 'sie sich gegenseitig verdrängen', kommt es wesentlich darauf an,den Mechanismus der Vorstellungsverbindungen und -verdrängungen zu erforschen. Von seiner Lehre der Apperzeption - das meint die Aufnahme neuer Vorstellungen und deren Verarbeitung durch alte - versucht Herbart, die Phänomene zu erklären.

Gerade diese Apperzeptionslehre griff Steinthal auf und versuchte, sie in der Sprachwissenschaft fortzuführen. "Der ganze Sinn und das ordentliche Verdienst der Herbartschen Bemühungen um die Psychologie scheint uns erst darin zu liegen, daß er die Seelenvermögen aufzulösen und auf Vorstellungsverhältnisse zurückzuführen gesucht hat... Dasselbe Streben haben auch wir immer zu halten und fortzusetzen"[89].

Obrigens hat die Apperzeptionslehre Herbarts auch bei anderen Psychologen und Philosophen anregend fortgewirkt. Steinthals Schüler Benno Erdmann baute sie 'Zur Theorie der Apperzeption' aus. Auf die besondere pädagogische Bedeutung der Apperzeptionstheorie, zum Beispiel auch bei Wundt und deren Auswirkungen auch bei Petersen und Otto wird noch einzugehen sein.

Die Apperzeptionslehre Herbarts zog Steinthal zur Erklärung seiner Sprachtheorie heran; der Herbartianer Drobisch, den Steinthal sorgsam studierte, war Professor für Mathematik und Philosophie in Leipzig und hatte schon ein wirkkräftiges Werk vorgelegt: 'Erste Grundlinien der mathematischen Psychologie' (1850). Im Anschluß an diese beiden Vorbilder entwarf auch Steinthal im ersten Band seiner Sprachphilosophie mathematische Formeln für Psychologie. Sein Schüler Glogauer, seit 1884 Professor der Philosophie in Kiel, der seine Hauptwerke seinem 'hochverehrten Lehrer und Freunde Herrn Prof.Dr.H.Steinthal in inniger Ergebenheit zugeeignet' hatte, veröffentlichte schon 1876 seine Einführung in Steinthals Psychologie: 'Steinthals psychologische Formeln zusammenhängend entwickelt'. Die psychologischen Formeln Steinthals halten sich allerdings nicht an strenge mathematische Vorgaben, sondern sind im wesentlichen handliche Abkürzungen zur Beschreibung komplexer und verflochtener psychischer Vorgänge.

H.Paul, mit dem Steinthal ausführlich diskutierte, stützte sein Hauptwerk 'Prinzipien der Sprachgeschichte' auf die Grundgedanken Herbarts und Steinthals. Oberhaupt scheint die Diskussion um die Herbartsche Psychologie und sein Versuch, die Vorstellungsmechanik mathematisch zu erklären, viel umfangreicher gewesen zu sein, als die bisherigen Darstellungen vermuten lassen. Viele wurden durch Herbart angeregt, haben auf ihn zurückgegriffen oder sich kritisch mit ihm auseinandergesetzt. Der Bogen ist sehr weit gespannt. Hier kann nicht allen einzelnen Bemühungen nach-

gegangen werden, doch es soll wenigstens der weite Bogen durch Benennung einiger Ansätze aufgewiesen werden.

Volker Volkmann (1822-1877), seit 1856 Professor der Philosophie in Prag, versuchte als Herbartianer die psychischen Phänomene 'nach den allgemeinen Gesetzen des Vorstellungslebens' zu klären. Richard Avenarius (1843-1896), 1876 in Leipzig habilitiert, 1877 ordentlicher Professor für induktive Philosophie in Zürich, war in Leipzig, der Hochburg der Herbartschen Philosophie, von Steinthal und Drobisch beeinflußt worden und nahm die Herbartsche Vorstellungslehre in seine positive Philosophie auf. Mit seinem Hauptwerk 'Kritik der reinen Erfahrung' wurde er mit Ernst Mach zum Begründer des Empiriokritizismus. In Anlehnung an Herbart entwickelte Avenarius ein System, um die zwischen Individuen und Umwelt bestehenden Abhängigkeitsrelevanzen darzustellen. In Analogie zu Herbarts Vorstellungsmechanik nannte Avenarius diesen Vorgang Biomechanik. Auch für Avenarius bilden die Vorstellungen den 'Inhalt' der Seele, Apperzeption ist ihre Tätigkeit. Es ist schon pikant, daß sich ausgerechnet mit diesem Ansatz bei Avenarius Lenin in seinem Buch 'Materialismus und Empiriokritizismus' auseinandersetzt (1908, deutsch 1927).

Hermann Cohen (1842-1918) studierte zunächst Philologie und jüdische Theologie in Breslau, seit 1864 hörte er in Berlin Steinthal, bei dem ihn besonders die 'fortschrittliche' Richtung des Herbartianismus anzog. Cohen rezensierte auch, freilich sehr kritisch, Lazarus. Auch wenn Cohen später zu einem Hauptvertreter des Neukantianismus in Marburg wurde, blieben einige charakteristische Herbartsche Grundzüge in seinem Denken erhalten. Die Mathematik blieb für ihn das 'methodische Symbol der Wissenschaft', einschließlich der Philosophie. Die Ethik gründet sich für Cohen 'auf dem logischen Begriff der Einheit der dynamischen Gemeinschaft'. Eine Psychologie hat er nicht angeführt; in den vorliegenden Entwürfen sieht er sie jedoch als systema-

tische Psychologie und Gipfel des philosophischen Systems, sie stellt die Einheit des Bewußtseins dar. Hier zeigen sich auch die Anklänge an W.Wundt. Schließlich hatte Cohen als Pflanzenphysiologe begonnen und promovierte mit einer Dissertation aus diesem Gebiet. Von 1892 bis 1894 war er Mitarbeiter von Wundt in Leipzig, erst 1895 veröffentlichte er eine erste Arbeit über Kant.

Steinthal selbst schrieb zweimal zusammenhängend über Herbart. Davon ist besonders der Aufsatz 'Der Philosoph Johann Friedrich Herbart' zu nennen, indem er Herbart den 'Newton der Psychologie' nennt[91].

"Herbarts geistesgeschichtliche Wirkung wurde und wird durchweg auf die seinen Namen tragende Schule der Herbartianer beschränkt", schreibt Geißler, doch "neben dieser ins Auge fallenden Wirkung gibt es eine verdeckte, heute fast völlig vergessene"[92]. Er verweist in Andeutungen auf Theodor Lipps, Felix Krueger, Trendelenburg, Brentano und schließlich Husserl, mit der Einschränkung, das seien "Annahmen, die auf einer zu schmalen Beweisbasis stehen"[93]. In dieser Untersuchung konnten zumindest die Verbindungen zwischen Trendelenburg, Lazarus und Steinthal und deren Ansätze bei Herbart näher begründet werden.

Daß es tatsächlich eine Verbindung Herbarts zur Phänomenologie Husserls gibt, hat inzwischen Lassahn konzise nachweisen können[94]. Husserl und Lipps knüpfen mit ihren theoretischen Fragestellungen expressis verbis an Herbart an. In dieser Problemgeschichte gibt es neben einer im Grunde nie aufhörenden Diskussion um Herbarts Psychologie eine Neubelebung seiner philosophischen Fragestellungen.

Für die Pädagogik, für die Beschreibung des Zusammenhangs von Individuum und Gemeinschaft und für die grundlegenden Annahmen zahlreicher Pädagogen im 20.Jahrhundert zum Unterrichtsgeschehen wurden die Apperzeptionslehre und die Völkerpsychologie bedeutsam. Die Strukturen beider Modelle

müssen deshalb dargestellt werden.

Bereits Herbarts Apperzeptionslehre enthält im Grunde die inhaltliche Ausführung zu seiner Auffassung von der Bildung des Gedankenkreises und belegt seine Annahme von der Bildbarkeit als Voraussetzung für die Pädagogik. Das hat so umfangreich begründend, wie bisher kein anderer, Geißler nachgewiesen und damit die große Aktualität Herbarts für eine Lehre vom erziehenden Unterricht begründet. Dabei hat Geißler erstmals in die umfangreiche Herbart-Literatur ausdrücklich die gesamte Psychologie Herbarts zur Erklärung herangezogen und die Auffassungen Schwenks und Seidenfadens widerlegt, man könne die Herbartsche Pädagogik aus dem Gesamtsystem herauslösen. Eine ähnliche Auffassung hatte schon Willmann vertreten[95]. Doch während Geißler die systematische Bedeutung der Apperzeptionslehre erschließt, vor allem mit der großen Bedeutung für die Bildung, die Herbart selbst dieser Lehre beilegte, geht es hier um die Wirkungsgeschichte, um die Anregungen, die diese Psychologie fand, die, wie Geißler ebenfalls nachwies, so viele Probleme der Psychoanalyse vorwegnahm.

Herbart schrieb der Psychologie den größten praktischen Wert "in ihrem Aufschließen über die Möglichkeit sittlicher Bildung für den Menschen, und in den Anweisungen, die sie darüber dem Erzieher und den Volksbildnern zu geben habe" zu[96]. Dieser Begründungszusammenhang und sein Aufweis bei Geißler muß hier ebenfalls nicht nachgezeichnet werden. Es geht vielmehr um die Ansätze Herbarts, die auf Steinthal, Wundt und über diese auf Otto und Petersen wirkten.

Herbart hatte zwischen Vorstellungen, die ins Bewußtsein kommen, Perzeptionen und Apperzeptionen unterschieden.Als letzteres bezeichnete er den Vorgang, bei dem man sich der Perzeptionen bewußt würde. Um diesen reflexiven Prozeß zu leisten, mußte angenommen werden, daß die Perzeptionen Objekte eines neuen Vorstellens wurden. Das konnte niemals

durch die Perzeption selbst, sondern mußte immer durch eine neue Vorstellungsreihe geschehen.

Apperzeption bedeutete damit die Fähigkeit, reflexiv den eigenen Vorstellungsprozeß zu begleiten, das heißt die Möglichkeit, das eigene Denken zum Gegenstand der Reflexion zu machen, und jede neue Vorstellung in eine früher erworbene zu einem Gedankenkreis geordnete Vorstellungsmasse in Verbindung zu bringen und damit die Möglichkeit, einen Zuwachs an Vorstellungen zu erzeugen.

Neben dem erkenntnistheoretischen Problem, das hier ausgeklammert bleiben soll, enthielt dieser Gedanke zwei brisante Momente. Durch die 'innere Handlung' der Apperzeption war ein Zuwachs an Vorstellungen möglich, doch dieser Vorgang war nur genetisch zu erklären. Bildung in diesem Zusammenhang stellte sich als genetischer und reflexiver Prozeß dar, in dem die 'Mechanik der Vorstellungen' durchbrochen wurde und Selbsterkenntnis erzeugt werden kann. So faßt auch Geißler diesen Prozeß zusammen: "Erziehung aber,das heißt bildendes Hineinwirken in den psychologischen Vorstellungsmechanismus, sei notwendig, wenn überhaupt ein Ansatz zur Freiheit gefunden werden soll..."[97]

Nun hatte Herbart in 'Psychologie als Wissenschaft' im fünften Kapitel 'Von der Apperception, dem inneren Sinn, und der Aufmerksamkeit' gleich zu Beginn des zweiten Abschnitts das Kapitel 'Von der menschlichen Ausbildung'insbesondere angeschlossen und darin die Bildung von zwei Faktoren abhängig gemacht. "Von der Gesellschaft, in welche er heranwächst, ist er äußerst abhängig in Ansehung des Grades von Bildung, den er erreicht"[98].

Die Verbindung des Menschen innerhalb der Gesellschaft jedoch erfolgt durch die Sprache, die Herbart als eine 'ursprüngliche Art des Handelns' bezeichnet. "Doch die wichtigste Wirkung erfolgt erst da, wo die Sprache zum Gespräch wird; sie erfolgt in der Gesellschaft"[99]. Damit

hatte Herbart, das wird für die Sprachphilosophie des 19.Jahrhunderts von Bedeutung, Sprache als Handlung, Apperzeption und Bildung in einen Zusammenhang gebracht.

"Die hörbaren Worte und die Gegenwart einer mitredenden Person, leihen auch den Anwesenden eine Art von Gegenwart, und das Abweichende der zusammenstoßenden Vorstellungsarten nöthigen einen jeden zu einer neuen Bearbeitung der eigenen Gedanken"[100]. Damit wurde das Wort mit Vorstellungen in Verbindung gebracht, vorwegnehmend soll hier schon gesagt werden, die Sprachphilosophie Steinthals brachte dann den Satz mit der Apperzeption in Verbindung.

Zunächst war für Steinthal Apperzeption "die Bewegung zweier Vorstellungsmassen gegeneinander zur Erzeugung einer Erkenntnis"[101]. In genauem Anschluß an Herbart und zugleich im Rückgriff auf Humboldt schreibt Steinthal, daß in dieser Weise in der Apperzeption und in der damit verbundenen Vorstellungsbewegung und in der Sprache ein schöpferischer Prozeß zu sehen sei, der bildende Wirkung habe. Apperzeption ist danach "sowohl die wirkliche, erstmalige Schöpfung einer Anschauung oder eines Begriffes, oder die Gewinnung eines Gedankens, als auch jede Wiederholung, Erinnerung derselben. In Apperzeptionen bewegt sich unser gesamtes theoretisches Leben. Denn so ist die Natur der Seele, daß jede Wiedererinnerung eine Schöpfung ist, jede Reproduktion eine Produktion"[102].

Herbart hatte mit seiner Vorstellungs- und Apperzeptionslehre den Grund gelegt für eine psychologische Begründung der Erkenntnistheorie. Das gesamte 19.Jahrhundert hindurch wird man sich damit auseinandersetzen. Man kann sagen, die moderne Psychologie sei entstanden durch die Weiterentwicklung der Herbartschen Psychologie oder durch die Opposition zu ihr.

Bezeichnenderweise nannten nun Steinthal und Lazarus die-

sen Ansatz 'Geisteswissenschaft', Steinthal sprach von einer 'geisteswissenschaftlichen Psychologie', und in seinem 'Abriß der Sprachwissenschaft' nannte er sie eine 'anschauend-denkende Wissenschaft'. Diese Geisteswissenschaft fand ihre Grundlegung in der Psychologie. "Das Reale Verhältnis, das solchen Auffassungen zugrunde liegt, beruht auf Gesetzen der Bewegung und Vorstellungen im Bewußtsein"[103]

Nun zog Steinthal weitergehend als Herbart noch die Sprachwissenschaft hinzu, freilich eine, die er genetisch und psychologisch erklärte. "Die Sprachwissenschaft ragt mit ihrem Haupte völlig in die Psychologie hinein"[104].

Dadurch drückt sich die Weiterführung der Herbartschen Psychologie in zweifacher Weise aus: a) Die Apperzeption ist nicht ein besonderer seelischer Prozeß unter anderen, sondern ganz allgemein der Inbegriff der seelischen Prozesse, die im individuellen Bewußtsein und in der Gesellschaft ablaufen, und auf denen die jedesmalige Erkenntnis beruht. Da die Apperzeption ein geistiger Vorgang ist, muß zudem notwendig angenommen werden, daß die Prozesse in der Gesellschaft geistige Prozesse sind. So verbot sich die Redeweise von der 'geistlosen Masse'. In ihr bewegen sich die Vorstellungen nach gleichen Gesetzen wie im individuellen Bewußtsein. Durch Apperzeption konstituiert sich das individuelle Bewußtsein, durch Apperzeption konstituieren sich das Bewußtsein des Volkes, der Zeitgeist, aber auch die 'Institutionen'. Diesen Gedanken wird Freud aufgreifen, in der Pädagogik Berthold Otto finden wir ihn wieder. Der Geist einer Zeit, eines Volkes, einer Gesellschaft ist von der gleichen Art wie der Geist eines Menschen. Und eben dieser Geist ist bildender Art. Denn die Reproduktion von Vorstellungen erwies sich als Produktion. Das Erraten, Vermuten, Ahnen, die Illusion und Halluzination fallen bei Steinthal unter die Formen der 'schöpferischen oder gestaltenden Apperzeption'"[105].

b) Durch die Verbindung dieser Gedanken mit der Humboldt-

schen Sprachtheorie wurde einmal der Grundgedanke, daß die Prozesse in der Gesellschaft geistiger Art sind, gestärkt, zum anderen gewann dieser Gedanke einen grundlegenden genetischen Aspekt. Das Verstehen der gesprochenen Sprache war für Humboldt möglich, weil der Hörende in der Lage war, das Gehörte auch selbst sprechend zu erzeugen. Das Verstehen von Vorstellungen ist nach Herbart möglich, weil der Verstehende in der Lage ist, die Vorstellungsbewegung selbst zu erzeugen. Sprache und Vorstellungen aber sind nicht 'Eigentum' des Bewußtseins. Kein Einzelwesen hat die Sprache 'erfunden'. Sie ist Produkt der sprachtragenden Gemeinschaft, des Volkes oder Volksgeistes. Sprechen bedeutet für Steinthal Verstehen, "Sprechen heißt wesentlich und vor allem sich selbst verstehen, seine Wahrnehmung oder Anschauung oder sein Begehr aus dem eigenen Laut herauszuhören"[106] und "indem man sich durch den anderen verstanden sieht, versteht man sich selbst: das ist der Anfang der Sprache"[107]. Dieses Verstehen aber schließt ja die gesamte Welt mit ein, denn sprechen kann ich wiederum nur über Vorstellungen. "Durch die Sprache, den Laut, deutet der Mensch den anderen, sich und das Objekt, diese drei Deutungen sind nur ein Akt, das Verständnis des anderen, seiner Selbst und seiner Wahrnehmung - ein Akt, nämlich Deutung und Verständnis des Lautes - und so ist nun Sprache einerseits Erkenntnis, indem sie zugleich Darstellung ist. Sie ist als solche in Bezug auf den Hörenden Mitteilung, aber zugleich auch für den Sprechenden selbst Auffassung"[108].

Es ist erstaunlich, wie modern in dieser Interpretation die Herbartsche Psychologie wirkt. Die Unterscheidung dieser Sprechakte - Darstellung, Mitteilung, Auffassung - kehrt bei vielen Sprachphilosophen in ähnlicher Form wieder, bei Dilthey im Dreischritt von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen, und in ähnlicher Weise bei Husserl, Porzig, Bühler und Snell. Hierin ist auch der Ansatz für die Loslösung der Pädagogik vom formalen Sprachunterricht zu sehen. Alles was bis in unsere Tage hinein die 'Kreativität' in der Spra-

che glaubt wiederzuentdecken, das spontane Reden, die Ungebundenheit des Ausdrucks, die eigene Ästhetik des 'restringierten Codes', geht in der Grundannahme auf diese sprachphilosophischen Gedanken zurück. Der freie Aufsatz in der Reformpädagogik, Sprachunterricht ohne Fremdsprache bei Berthold Otto, der Erlebnisaufsatz, das freie Gespräch im Gesamtunterricht, Ansätze bei Rudolf Hildebrandt und seinem Anhänger Linde - alle diese didaktischen Formen liegen in der sprachphilosophischen Grundlegung durch Humboldt, Herbart und Steinthal.

In diesen sprachphilosophischen Arbeiten des 19.Jahrhunderts wird Sprache in einem viel umfassenderen Sinne verstanden als bei den Kommunikationstheoretikern des 20.Jahrhunderts, wie überhaupt die Sprachphilosophie in der Mitte des vorigen Jahrhunderts für die Forschung ein Feld mit vielen weißen Flecken blieb[109].

Dabei ist es gerade diese Sprachphilosophie gewesen, die zu den neuen Ansätzen im 20.Jahrhundert geführt hat. Selbst Denker wie Wittgenstein und Popper haben ihre Ansätze in kritischer Auseinandersetzung mit der Sprachphilosophie und der Apperzeptionslehre entwickelt. Das kann hier nicht weiter ausgeführt werden[110].

5. VÖLKERPSYCHOLOGIE ALS LEHRE VOM BILDENDEN VOLKSGEIST

Die geistigen Vertreter der Renaissance hatten die Vorstellung vom Individuum herausgebildet. 'Die auf sich gestellte Persönlichkeit' erschien als Beweger der Geschichte und als Ideal des Lebens. Exemplarisch stellte Machiavelli in seinem Buch 'Il Principe' einen derartig selbstbewußten und sich selbst genügenden Herrscher dar. Hinter dieser auf sich selbst gestellten Persönlichkeit stand eine durch-

gehaltene anthropologische Grundannahme: Der Mensch wird von einem ursprünglichen Egoismus bewegt. Verbindungen und Beziehungen der Menschen untereinander erhalten von diesem Egoismus her ihre charakteristische Eigenart. 'Der Mensch ist den Menschen ein Wolf', heißt es bei Machiavelli: Am Anfang der menschlichen Gesellschaft steht der Krieg aller gegen alle.

Leibniz hat in seiner Monadenlehre dieser Individualitätsauffassung ein philosophisches System unterlegt. Abgeschlossen, für sich existierend, gleichsam 'fensterlos' existiert jede Monade für sich. Prästabilierte Harmonie hält das Gleichgewicht in der Welt.

Die rationalistische Auffassung der Aufklärung und Klassik schuf auf dieser individuellen Grundlage ihre Staatslehren. Am Anfang stehen sich bekriegende Individuen. Erst durch einen ursprünglichen Gesellschaftsvertrag wird das Leben der egoistischen Individuen in rechtlich geordnete Bahnen gelenkt. Gesellschaft und Staat im Gesicht der Aufklärung sind rechtlich geordnete und nach Gesetzen konstituierte Institutionen. Ob in Utopien von Campanella und Morus oder in den Staatsentwürfen bei Hobbes, Rousseau und Kant, immer ist es rationales Recht, daß das Zusammenleben des Menschen bestimmt.

Diese Grundannahmen bildeten den Rahmen für den Zusammenhang von Staat, Pädagogik und Gesellschaft zur Zeit der Aufklärung. Der Staat als lediglich legales Prinzip gedacht, trug zur Bildung der Person nicht bei. Undenkbar, daß Rousseau seinem 'Emil' eine staatsbürgerliche Erziehung angeschlossen hätte, in der Gesellschaft findet Emil lediglich jene Vereinigung von Menschen, die vom Weg der Natur ablenkt. Selbst Pestalozzi erzieht für keinen Staat, im gesellschaftlichen Zustand lebt der Mensch in der ganzen 'Schiefheit seiner bürgerlichen Verhältnisse', Moralität findet er nur durch sich selbst, in der Eigenmächtigkeit seines autonomen sittlichen Gewissens. Der Staat trägt

bestenfalls zur Legalität bei, nicht zur Moralität, nimmt auch Kant an. Erst Fichte findet die Brücke zwischen Individuum und Staat in seiner eigentümlichen Nationalerziehung.

Es war die romantische Generation, die gegen diese mechanisch-rationale Auffassung vom Verhältnis zwischen Einzelwille und Gemeinwille protestierte. Am Beispiel Fichtes hat Lassahn dargestellt, wie dieser gegen die Staatsauffassung der Aufklärung opponierte und an Stelle von Staat von Nation spricht, dabei den Geistbegriff einführt und Nation als eine geistige Einheit begreift, die mehr ist als rechtliche Regelung, die auf Geschichte, Sprache, Sitte und gemeine Kultur gründet. Den Staat der Aufklärung betrachtete er als 'mechanisches Konstrukt' und fragte, wie man in dieses, zwar richtig konstruierte aber tote 'Räderwerk' die Bewegung, die Antriebskraft, die ewige Unruhe bringen wolle, er fragte nach dem Geist, der die Nation und das Volk bewegt[111].

In seinen 'Ideen' sprach Herder dann von 'Volk' und 'Volksgeist' als einer eigentümlichen geistigen Kraft, die die Unterschiede hervorbringt, die man in der Volkspoesie, der Dichtung und Musik findet. Völker sind für ihn 'Individuen', und wie sich diese unterscheiden durch ihre charakteristischen Eigenheiten, so unterscheiden sich auch die Völker. Der Geist bringt diese Unterschiede hervor. Die Auffassung von Volksgeist zieht sich durch die gesamte romantische Generation; die Gebrüder Grimm führen die Volkspoesie auf ihn zurück. Märchen hat nicht ein einzelner erfunden. Die gesamte sprachtragende Gemeinschaft hat sie hervorgebracht, so wie Herder in den Volksliedern 'Stimmen der Völker' sah.

Steinthal vertritt sehr energisch diese Auffassung. Er hatte eine Vorlesung bei Wilhelm Grimm gehört. Als etwas später Germanisten, unter ihnen Wilhelm Scherer, die Ansicht vertraten, alle europäischen Mythen und Sagen würden auf indisch-buddhistische Muster zurückgehen, schrieb er für

die Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft einen Aufsatz 'Mythos, Sage, Märchen, Legende, Erzählung, Fabel' (VII, 1887, S.111-139) und widersprach der Auffassung, in ihr liege eine Herabsetzung der mythenbildenden Kraft des jeweiligen Volkes. Der Geist der europäischen Völker sei stark genug, eigene Formen dieser Gattung hervorzubringen.

Die rechtlichen Regelungen, die in allen Völkern anders sind, sahen die Historiker wie die Sitten in ähnlicher Weise als Schöpfungen des Volksgeistes an. Die wichtigsten Anregungen auf diesem Felde gab Humboldt mit seiner Sprachphilosophie. Sie hat sicher auch nachhaltiger gewirkt als Herbarts Annahme, daß alle gesellschaftlichen Prozesse psychologische sind. Ausdrücklich knüpft die gesamte Völkerpsychologie an Humboldt an. Steinthal und Lazarus sowie Wundt geben Humboldts Schrift 'Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts' als jene Schrift an, die zum ersten Male der Sache nach von Völkerpsychologie sprach.

Humboldts Überlegungen setzen bei der Sprache und ihrer vielseitigen Ausbildung bei den einzelnen Völkern ein. Wie kommt es zu dieser Sprachvielfalt? Ähnlich wie Herbart in der Psychologie sieht Humboldt in der Sprache Parallelen zwischen Individuum und Volk. Wenn ein Mensch spricht, sind alle seelischen Kräfte am Vorgang der Spracherzeugung und des Sprachverstehens beteiligt. Die Erzeugung, Hervorbringung der Sprache eines Volkes erfordert alle seelischen Kräfte dieses Volkes. "Die Vertheilung des Menschengeschlechts in Völker und Völkerstämme und die Verschiedenheit seiner Sprachen und Mundarten hängen zwar unmittelbar miteinander zusammen, stehen aber auch in Verbindung und Abhängigkeit einer dritten, höheren Erscheinung, der Erzeugung menschlicher Geisteskraft und immer neuer und oft gesteigerter Gestaltung"[112].

So wie die Sprachkraft für Humboldt nicht nur die vielseitigste sondern auch grundlegendste Geisteskraft ist, so hängt für ihn "die Sprache mit der Gestaltung der nationellen Geisteskraft" zusammen[113]. Beides nun, die Entfaltung der individuellen Sprachkraft und die Entwicklung der Geisteskraft eines Volkes sieht Humboldt als geschichtlichen Prozeß an, gleichsam als 'Kulturgeschichte' des Menschengeschlechtes. Im Hervorbringen der Geisteskraft gibt es keinen Unterschied zwischen Individuen und Völkern. "Völker und Individuen wuchern gleichsam, sich vegetativ, wie Pflanzen über den Erdboden verbreitend, und geniessen ihr Daseyn in Glück und Thätigkeit"[114]. Was diese Art und den Menschen mit anderen Menschen verbindet, die Gemeinsamkeit der Sprache, geht weit über rechtliche Regelungen hinaus. Hier berührt sich der Geist mit einem anderen Geist, hier ist nicht Gesellschaft, hier ist Gemeinschaft und die Berührung der Geister schafft Erhöhung der Geisteskraft, neue Formen, Bereicherung, sie schöpft neue Bildungen,hier ist der Urgrund aller Bildung. "Die Hervorbringung der Sprache ist ein inneres Bedürfnis der Menschheit, nicht bloss ein äusserliches zur Unterhaltung gemeinschaftlichen Verkehrs, sondern ein in ihrer Natur selbst liegendes, zur Entwicklung ihrer geistigen Kräfte und zur Gewinnung einer Weltanschauung, zu welcher der Mensch nur gelangen kann, indem er sein Denken mit anderen zur Klarheit und Bestimmtheit bringt, Unentbehrliches"[115].

Seine eigene Geisteskraft, seine Individualität, kann der Mensch nur ausformen, zu einer Weltanschauung nur gelangen, wenn er seinen Geist, sein Denken, am Geist der anderen zur Klarheit und Bestimmtheit bringt; Humboldt verwendet dabei die Kantschen Begriffe im Zusammenhang von klar und deutlich und klar und bestimmt. Nicht mehr wie bei Leibniz ist die Monade durch prästabilierte Harmonie mit den anderen verbunden, sondern im Geiste, sie ist nicht 'fensterlos', sondern sie kann ihre eigene Bildung erst durch 'die anderen' klar und bestimmt hervorbringen. Die Gemeinschaft ist eine geistige.

So wie man an der Sprache des Individuums seine 'Weltanschauung' erkennen kann, so drückt ein Volk in der Sprache seine gesamte Kultur aus. Alles, was ein Volk auf dem Gebiete der Kultur geschaffen hat, ist Ausdruck der Geisteskraft dieses Volkes. "Die Zivilisation ist die Vermenschlichung der Völker und ihrer äusseren Einrichtungen und Gebräuche und der darauf bezughabenden inneren Gesinnung. Die Cultur fügt dieser Veredelung des gesellschaftlichen Zustandes Wissenschaft und Kunst hinzu. Wenn wir aber in unserer Sprache Bildung sagen, so meinen wir damit etwas zugleich Höheres und mehr Innerliches, nemlich die Sinnesart, die sich aus der Erkenntnis und dem Gefüge des gesamten geistigen und sittlichen Strebens harmonisch auf die Empfindungen und den Charakter ergiesst"[116].

Zwei wesentliche Gedanken bringt Humboldt damit in einen Zusammenhang: Die gesamte Kultur eines Volkes ist Ausdruck seiner Bildung und Geisteskraft, und an dem gleichsam äußeren gesellschaftlichen Zustand kann die innere Sinnesart eines Volkes erkannt werden, anders gewendet, die Sprache und ihr Verstehen bildet den Schlüssel zum Verständnis der äußeren Kultur und der inneren Sinnesart eines Volkes. Steinthal und Lazarus werden nicht müde, diesen Zusammenhang zu betonen, und ihre Zeitschrift nennen sie entsprechend 'Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft'. "Die Geisteseigenthümlichkeit und die Sprachgestaltung eines Volkes stehen in solcher Innigkeit der Verschmelzung ineinander, daß wenn die eine gegeben wäre, die andere müßte vollständig aus ihr abgeleitet werden können. Denn die Intellectualität und die Sprache gestatten und befördern nur einander gegenseitig zusagende Formen. Die Sprache ist gleichsam die äußerliche Erscheinung des Geistes der Völker; ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache, man kann sich beide nie identisch genug denken"[117].

Intellektualität und Sprache befördern nur einander zusagende Formen, anders gesagt: Der Geist bildet sich nur am

Geist. In der Wechselwirkung dieser gegenseitigen Befruchtung erfolgt Bildung. Diese Grundauffassung zieht sich auch durch die gesamte Reformpädagogik. Noch Theodor Litt, in seinem Werk 'Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt', ein heftiger Kritiker Humboldts, gründet seine Bildungstheorie in 'Führen oder Wachsenlassen' ausschließlich auf den bildenden Wert der Sprache, weil sie 'Geist' ist, von gleicher Art wie der zu bildende, weil sie der heranwachsenden Seele alles gibt, dessen sie bedarf, und doch nichts, was die Seele einengte. Nur benennt Litt in Anlehnung an Hegel diesen Bereich mit dem Begriff 'objektiver Geist'[118].

Humboldt, dem man in der Literatur so häufig reinsten Idealismus neuhumanistischer Prägung vorgeworfen hat, sah die notwendige Verbindung des einzelnen mit der Gemeinschaft sehr deutlich, und zwar hatte diese Verbindung mit der 'Geselligkeit' immer bildende Wirkung. "Der einzelne Mensch hängt immer mit einem Ganzen zusammen, mit dem seiner Nation, des Stammes, zu welchem diese gehört, und des gesamten Geschlechts. Sein Leben, von welcher Seite man es betrachten mag, ist nothwendig an die Geselligkeit geknüpft..."[119]

Wenn Humboldt hier von Sprache, Kultur und Geselligkeit spricht, hat sich der Aspekt der Betrachtung gegenüber der Aufklärung verschoben. Im Mittelpunkt steht nicht der Staat und die rechtliche Regelung seines Lebens, sondern im Mittelpunkt steht die Kultur, stehen Sprache, Religion, Sitte, Kunst, Literatur und Wissenschaft. Von dieser Kultur wird angenommen, daß sie ihre eigentümliche Ausprägung vom Geist eines Volkes erhalten habe und daß sie die eigentlich bildende Kraft darstelle. Sie ist nie 'geistlos', ohne 'Intellektualität', in ihr sinkt das Handeln nicht unter den Durchschnitt, sie bedroht nicht die Intellektualität, im Gegenteil: Sie ist der Nährboden für alle großen Individuen. Diese Kultur schafft sich aus dem eigenen Geist des Volkes den Staat. Dieser ist nur eine 'kulturelle Kollektivpersönlichkeit'. Der Staat ist ein Kulturstaat. Noch

Kerschensteiner wird in Anlehnung an diese Vorstellungen vom Staat als einen 'Kultur- und Rechtsstaat' sprechen. Die Veredelung des Geistes, die Höherbildung des einzelnen und der Völker, erfolgt auf dem Boden dieser Kultur. Zwei Zitate mögen verdeutlichen, wie die Grundvorstellung sich gehalten hat. Humboldt verdeutlicht sie am Beispiel Homers: "Eine so abgerundete Sprache, wie die Homerische, muß schon lange in den Wogen des Gesanges hin- und hergegangen seyn, schon Zeitalter hindurch, von denen uns keine Kunde geblieben ist"[120].

Lazarus, der sein Leben lang diesem Gedanken nachhing, schrieb: "Das Leben der Poesie ist abhängig von der Poesie des Lebens; je größer die Dichter in einem Volke, desto mehr war dieses bereits durchzogen von ästhetischen Elementen"[121].

Volksgeist, Kollektivgeist, Gesamtgeist - in diesen Variationen tritt der Begriff auf. Steinthal, Lazarus und Wundt gründen die Völkerpsychologie darauf, Jung greift ihn auf in seiner 'Vorstellung vom kollektiven Unbewußten', E.v.Hartmann schreibt 'Ober das Wesen des Gesamtgeistes' und bei Petersen führt er zur Grundlegung der Erziehungslehre. Darauf wird noch zurückzukommen sein.

Es gibt auch Berührungs- und Oberschneidungsstellen mit Hegels Begriff des objektiven Geistes. Es ist deshalb nicht zufällig, daß Steinthal und Lazarus sich immer wieder bemüht haben, eine Brücke zwischen der Herbartschen und Hegelschen Philosophie zu finden, beziehungsweise Humboldt und Hegel miteinander zu verbinden. Besonders Steinthal hat das in seiner Habilitationsschrift von 1848 'Die Sprachwissenschaft Wilhelm von Humboldts und die Hegelsche Philosophie' versucht. Gutachter dieser Arbeit waren Trendelenburg und Franz Bopp. Steinthal warf in dieser Schrift in erster Linie Hegel eine Vernachlässigung der Empirie vor. Dabei kamen bereits deutlich die Argumente einer empirischen Psychologie Herbarts zum Tragen.

Das Suchen nach Verbindungen zwischen Humboldt, Herbart und Hegel führt bei Steinthal und Lazarus zur Völkerpsychologie und kann als eine Synthese von Humboldt und Herbart bezeichnet werden. Besonders Steinthal, der sorgsame Bewahrer Humboldtscher Sprachphilosophie, vollzog diese Verbindung, in der er die Metaphysik Humboldts durch die Psychologie Herbarts ersetzte. Vereinfacht ausgedrückt kann man sagen: Humboldts Sprachphilosophie und Herbarts Psychologie ergeben die Völkerpsychologie. "Diese (die Psychologie, B.O.) muß zu Humboldt hinzugehen, und so muß er durch Kritik und Psychologie erfaßt und ergänzt werden. Tun wir das, so gehen wir über ihn hinaus ohne ihn zu verlassen, sondern tragen ihn in uns"[122].

Herbart hatte versucht, gesellschaftliche Vorgänge psychologisch zu erklären. "Die in der Gesellschaft wirkenden Kräfte sind psychologische Kräfte. Wir nehmen also an, daß unter zusammenlebenden Menschen die selben Verhältnisse eintreten, die unter Vorstellungen in einem Bewußtsein stattfinden"[123]. In ihrer Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft formulieren Steinthal und Lazarus völlig deckungsgleich die Vorgänge in einem Volksgeist. "Im Gesamtgeist...verhalten sich die Einzelgeister so, wie sich im Individuum die einzelnen Vorstellungen oder überhaupt geistigen Elemente verhalten"[124]. Die nächste und wichtigste Aufgabe der Völkerpsychologie sei es, das Verhältnis der Gesamtheit zum einzelnen zu untersuchen und festzustellen.

Ausgangsproblem der Völkerpsychologie bilden die Vorgänge in einem 'Gesamtgeist'. Völkerpsychologie ist 'Volksgeistlehre'. Der Volksgeist ist das eigentümliche Objekt der Völkerpsychologie, freilich Volksgeist besteht nicht in jener eher metaphysischen Vorstellung, wie sie die Romantik entwickelt hatte, sondern wird weitgehend 'realistisch' gefaßt. Die Seele war nach Herbart eine 'Substanz', 'ein reales Etwas', so mußte auch die 'Volksseele', wie Wundt sie nennen würde, 'ein reales Etwas' sein, das man empi-

risch untersuchen konnte. Die Herbartsche Psychologie teilte sich hier in eine Seelenlehre und eine Geisteslehre; letztere hieß Völkerpsychologie.

"Innerhalb des Menschen-Vereines aber treten ganz eigenthümliche psychologische Verhältnisse, Ereignisse und Schöpfungen hervor, welche gar nicht den Menschen als einzelnen betreffen, nicht von ihm als solchen ausgehen. Es sind nicht mehr sowohl Verhältnisse im Menschen, als zwischen Menschen; es sind Schicksale, denen er nicht unmittelbar unterliegt, sondern nur mittelbar, weil er zu einem Ganzen gehört, welches dasselbe erfährt. Kurz, es handelt sich um den Geist der Gesamtheit, der noch verschieden ist von allen zu denselben gehörenden einzelnen Geistern, und der sie alle beherrscht"[125].

In einer ganz charakteristischen Weise wird in dieser Völkerpsychologie ein Herbartscher Gedanke weitergebildet und so modernisiert, daß er aus unserem Jahrhundert sein könnte. Herbart vertrat die Auffassung von der ursprünglichen seelischen Einheit. Das ist oft genug dargestellt worden. Wurde nun aber der individuelle Geist derart intensiv an den Gesamtgeist gebunden, wurde er durch diesen beeinflußt, gebildet, stand mit ihm in 'Wechselwirkung', mußte die Vorstellung einer ursprünglichen Einheit aufgegeben werden. Aus der Wechselwirkung mit dem Gesamtgeist ging das hervor, was Lazarus "die artikulierte Einheit des erworbenen seelischen Zusammenhangs" nannte[126]. Er formulierte damit vor Dilthey den Gedanken vom erworbenen seelischen Zusammenhang. Die gesamte geisteswissenschaftliche Pädagogik bis hin vor allem zu Spranger, wird diesen Gedanken aufnehmen und immer auf Dilthey zurückführen. Nichts desto weniger stammt der Gedanke von Lazarus. In genauer Parallele zum individuellen Leben nahm Lazarus deshalb auch an, daß auch der Gesamt- oder Volksgeist "eine aufgebaute artikulierte seelisch-geistige Einheit" darstellte[127]. Beide Phänomene sind 'erworben', Produkte

von 'Entwicklung', sind nicht festgelegt, sondern Ergebnis eines freien Spiels bildender Kräfte. "Wo immer mehrere Menschen zusammenleben, ist dies das notwendige Ergebnis ihres Zusammenlebens, das aus der subjektiven geistigen Tätigkeit derselben sich ein objektiver, geistiger Gehalt entwickelt, welcher dann zum Inhalt, zur Norm und zum Organ ihrer ferneren subjektiven Tätigkeit wird. Aus der Tätigkeit aller einzelnen ursprünglich geboren, erhebt sich der geistige Inhalt, als fertige Tat, sofort über die einzelnen, welche ihm nun unterworfen sind, sich ihm fügen müssen"[128].

Der Gesamt- oder Volksgeist bringt auf diese Weise eine ganze Reihe von Schöpfungen hervor; zu den Elementen des Volksgeistes zählen Steinthal und Lazarus Sprache, Mythos und Religion, Kultur, Volksdichtung, Schrift, Kunstformen, Sitte und Gesetz. Sie erklären die verschiedenen Stufen des Selbstbewußtseins eines Volkes.

Der erworbene seelische Zusammenhang jedoch, oder, wie Lazarus es formulierte, 'die artikulierte Einheit des erworbenen seelischen Zusammenhangs', warf ein anderes Problem auf und wurde dadurch zur Grundlage einer weiteren Denkrichtung. In dieser Sicht war der individuelle Geist, der Gesamtgeist nichts Fertiges, das nur noch ausgebildet werden mußte. Seit der Aufklärung hatte die Philosophie diese Auffassung vertreten. Descartes nahm an, daß die Vernunft immer schon ganz und vollständig sei. Im Kinde käme sie nur gleichsam schlafend auf die Welt. Immer aber sei sie ganz und vollständig. Der Geist eines Menschen, so nimmt auch Jean Paul an, komme gleichsam 'versteinert' aber immer ganz und vollständig in die Welt. Ich, Persönlichkeit, Individualität, der eigentümliche 'Hoch- und Preis-Mensch', wie vielfältig er in seiner 'Levana' auch dieses Phänomen umschreibt, sind 'auf einmal' da, ganz und unzerstückelt. Es bleibt nun Aufgabe der Erziehung, vom 'versteinerten Hoch- und Preis-Menschen' die Steinrinde abzubrechen. Die anthropologischen Vorstellungen vom Auf-

wecken des Geistes, die Redewendung von einem 'aufgeweckten' Kind gehen auf diese Grundannahmen zurück[129].

Die Vorstellung vom erworbenen seelischen Zusammenhang nimmt an, daß der Geist nicht fertig ist, sich bildet in der Wechselwirkung mit anderen Geistern, daß er sich, mit Hegel zu sprechen, erst zu dem machen muß, der er sein will. An dieser Stelle taucht notwendig der Entwicklungsgedanke auf. Natürlich hat er in der zweiten Hälfte des 19.Jahrhunderts noch eine zweite Quelle im Darwinismus. Darauf kann hier nicht eingegangen werden; das wäre eine zweite, eigenständige Untersuchung. Hier kommt es darauf an, nachzuweisen, wie unabhängig von der Deszendenztheorie die Vorstellung von der Entwicklung sich aus der Annahme des erwobenen seelischen Zusammenhanges ergibt.

Den Gedanken der Entwicklung hat am nachhaltigsten Wundt in die Völkerpsychologie getragen. Es sollen hier ebenfalls nicht alle Variationen der Wundtschen Völkerpsychologie dargestellt werden, sondern lediglich dieser Hauptgedanke, weil er zugleich eine der wichtigsten Quellen für die Entwicklungspsychologie wurde. Sehr umfangreich hat das der Nachfolger Wundts auf dessen Lehrstuhl in Leipzig, Felix Krueger (1874-1948) in seiner Schrift 'Über Entwicklungspsychologie. Ihre sachliche und geschichtliche Notwendigkeit' dargestellt. Krueger bezeichnet Wundt als den großen Denker, der das Phänomen "einer sozialen und schließlich allgemeinen Entwicklungstheorie des Geisteslebens' am grundlegendsten erfaßt habe[130].

In der Tat taucht bei Wundt der Begriff Entwicklung in diesem Zusammenhang in vielfacher Bedeutung auf. Er spricht einmal von der 'geistigen Entwicklung des Menschen'. Der einzelne Mensch wird dabei beeinflußt von der 'Volksseele'. Die Individualpsychologie kann die Entwicklungsgeschichte des Bewußtseins deshalb gar nicht erklären, weil es eine 'Vorgeschichte' gibt, die aus dem Gesamtgeist kommt und nichts mit gerade jetzt existierenden Individuen zu tun hat. Eine Analyse des Selbstbewußtseins kann über diese

Geschichte keine Aufschlüsse geben. In diesem Zusammenhang wird man ähnliche Vorstellungen bei Dilthey finden: Was der Mensch ist, sagt die Geschichte. Auch die Psychoanalyse Freuds wird die eigene Biographie als konstitutiv für das Bewußtsein und das Unbewußte gleichermaßen annehmen.

Es gibt bei Wundt aber nicht nur eine geistige Entwicklung des Menschen. Seine Völkerpsychologie, die er selbst für sein Hauptwerk hielt, trägt den Untertitel: 'Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythus und Sitte'. Die Analyse dieser Entwicklungsgesetze stellt die 'Grundlinien einer psychologischen Entwicklungsgeschichte der Menschheit' dar. Völkerpsychologie ist für ihn ein Teilgebiet der Entwicklungspsychologie, danach bestehe im Gegensatz zur Individualpsychologie "die Aufgabe dieses Teilgebiets der Psychologie in der Untersuchung derjenigen psychischen Vorgänge, die der allgemeinen Entwicklung menschlicher Gemeinschaften und der Entstehung gemeinsamer geistiger Erzeugnisse von allgemeingültigem Werte zugrundeliegen"[131].

In mehreren Abhandlungen setzte Wundt seine Auffassung deutlich von den Grundannahmen der Aufklärung ab, die er als reinen individualistischen Standpunkt wertete, der nur durch Vertrags- und Nützlichkeitsdenken bestimmt war. Diesem Denken setzte er ein organisches gegenüber, das von einer geistigen Lebensgemeinschaft ausgeht. Wundt verwendet dabei bereits sehr früh den Begriff der 'Volksgemeinschaft'. Alle kulturellen Schöpfungen, Sprache, Religion, Volkspoesie und Sitte sind nicht Erzeugnisse eines individuellen Geistes, sondern Hervorbringungen der 'Volksseele'. Dieser kommt die eigentliche Bedeutung im Bildungsprozeß zu, Wundt spricht sogar von der "überlegenen Bedeutung der Gemeinschaft"[132]. Wie bei Humboldt kommt dabei der Sprache die größte Bedeutung zu. "Immerhin ist in der natürlichen Entwicklung des Gesamtlebens die Sprachgemeinschaft die Grundlage aller anderen gemeinsamen Bildungen"[133].

Am ehesten ist Wundts organologische Auffassung der Volksseele, Volksgemeinschaft und des Staates in Absetzung von der Aufklärung zu begreifen. Diese kennzeichnet er durchgängig als 'rationalistisch, utilitaristisch' als diejenige Auffassung, die von 'Vertrags- und Erfindungstheorien' ausging und individualistisch und atomistisch dachte. Doch das Individuum allein vermag nicht viel, "...so ist demnach das Volk die noch unorganisierte Gesamtheit, die aber die Fähigkeit besitzt, alle jene Schöpfungen durch eine ihr innewohnende organisierende Kraft hervorzubringen. In der Tat, alle Erzeugnisse der Volksgemeinschaft, die Sprache, die Sitte, die religiösen Anschauungen, der Staat, sie sind wahre geistige Organismen"[134].

Die Menschen regeln hiernach nicht ihr Zusammenleben durch einen Vertrag, sondern der Staat in der jeweiligen Form ist Produkt der Entwicklung des Volksgeistes, ein jedes Volk hat den Staat als organische Form, die seinem Geist entspricht. Die griechische Demokratie entsprach dem griechischen Volksgeist, die römische Republik dem römischen.

"Die Bildung des Staates ist also nicht bloß Erzeugung des geistigen Organismus, wie es etwa die Bildung der Sprache ist, sondern ist eine Tat der Selbstorganisation der Gemeinschaft, durch welche die letztere aus einem Substrat, das geistige Organismen hervorbringt, selbst zu einer Organisation wird. Indem dieser Organismus einer Willenseinheit sich unterordnet, die die Handlungen der Gesamtheit und der einzelnen nach bindenden Normen regelt, gewinnt er aber zugleich den Charakter der Gesamtpersönlichkeit"[135].

Die Volksgemeinschaft als organischer Gesamtgeist mit allen ihren organischen Bildungen ist die 'Gesamtpersönlichkeit', das "Volk (ist) der Haupteinheitsbegriff" für Wundt[136]. In immer wieder variierten Wandlungen taucht diese Denkfigur bei ihm auf. Die Gesamtpersönlichkeit gibt den geistigen Nährboden für die Bildung des einzelnen ab. Dieser

erscheint in seiner geistigen Entwicklung als abhängig von der Gesamtpersönlichkeit. Die geistige Volksgemeinschaft trägt ihn. "Denn wie die Lebenserscheinungen der Gemeinschaft überall auf die Kräfte der einzelnen zurückweisen, so bedürfen nicht minder die letzteren eines Gesamtlebens, von dem jede individuelle Entwicklung getragen und fortan in ihren Leistungen bestimmt wird"[137]. In den 'Elementen der Völkerpsychologie' hebt er grundsätzlich hervor,"daß die Volksgemeinschaft der Ursprungsherd der Geistesschöpfungen überhaupt ist...", "alle Erscheinungen, mit denen sich die Geisteswissenschaften beschäftigen, sind ja in der Tat Erzeugnisse der Volksgemeinschaft"[138].

Die hier von Humboldt, Herbart, Wundt, Steinthal und Lazarus entwickelte und fortgebildete Theorie von der 'geistigen Gemeinschaft' als 'Lebensgemeinschaft' und von den bildenden Werten der Kultur, von den 'geistigen Erzeugnissen', die aus der Gemeinschaft des menschlichen Lebens hervorgehen, ist wohl zu unterscheiden von der Milieutheorie, die einige soziologische Richtungen des 20.Jahrhunderts entwickelt haben. Die Milieutheorie nimmt gerade nicht die geistigen Beziehungen zu einem 'Gesamtgeist' an, sondern partielle Bindungen an relativ isolierte 'Schichten' oder 'Klassen'. Während in der Völkerpsychologie der 'Gesamtgeist' zum unerschöpflichen Reservoir für geistige Bildungen wird, versperrt die soziale Schicht gerade den Zugang zur gesamten Kultur; auch die Sprache wirkt nicht in der Gesamtheit und in allen Ausformungen, sondern nur in der Begrenztheit schichtenspezifischer Ausprägung. Die in der Völkerpsychologie angenommene Gesamtkultur, auch in Religion, Sitte, Mythos und Sprache, hat sich in der Milieutheorie aufgelöst in lauter nebeneinander bestehende 'Subkulturen'. Gerade diese relative Abgeschlossenheit der Schichten, Klassen und Subkulturen ist zunehmend fraglich geworden. Besonders im Bereich der Sprachsoziologie haben mehrere neuere Untersuchungen erwiesen, daß es in der deutschen Industriegesellschaft wohl klar beschreibbare

schichtenspezifische Sprachcodes nicht gibt. Gerade die Schule und die Medien wirken hier ausgleichend. Nach relativ kurzem Schulbesuch sind die meisten eventuell vorhandenen Rückstände im Sprachgebrauch aufgeholt.

Charakteristisch aber scheint mir zu sein, daß beide Theorien 'Wirkungen' des Gesamtgeistes, beziehungsweise des Milieus annehmen, aber bisher nicht überzeugend darlegen konnten, wie diese Wirkungen zustande gekommen, welcher Art sie sind, ob es ein Kausalverhältnis gibt und wie die Gegenwirkungen aussehen, beziehungsweise, wie sich zum Beispiel der einzelne den Einflüssen entziehen kann. Die Möglichkeiten der Einwirkung sind derart zahlreich, vielfältig und vermutlich nach allen vorliegenden Erkenntnissen eben nicht kausal determiniert, sodaß sowohl die eine wie die andere Theorie lediglich formal den Einfluß konstatieren kann. In beiden Theorien aber, das kann man als Gemeinsamkeit konstatieren, erscheint der einzelne in seiner Bildung weitgehend bestimmt durch die Umwelt oder den Gesamtgeist. Er ist Produkt, abhängig, wird, wie Wundt sagt, vom Gesamtgeist 'getragen' und in seinen Leistungen 'bestimmt'. Eben diese Auffassung bedarf einer gründlichen Analyse.

Felix Krueger hat sehr ausführlich erforscht, wie der Entwicklungsgedanke, der eine Quelle in der idealistischen deutschen Philosophie hatte, von Wundts Völkerpsychologie ausgehend, in vielfacher Weise das Denken in den unterschiedlichsten Disziplinen beeinflußte. In Leipzig arbeitete Wundt sehr eng mit dem Historiker Karl Lamprecht (1856-1915) zusammen, der auf der Psychologie eine neue Wissenschaftstheorie für die Geschichtswissenschaft aufbauen wollte. Geschichtswissenschaft war für Lamprecht nichts anderes als 'angewandte Psychologie'. Lange Zeit zählte er dadurch unter den Fachhistorikern zu den Außenseitern, weil er fast missionarisch immer wieder betonte, es fehlten in der Geschichtswissenschaft am meisten Unter-

suchungen über das 'Kollektive' und das 'Genetische'. Seit seiner Habilitation in Bonn (1881) wird erkennbar, daß er auch die Landesgeschichte - auf ihrem Gebiet liegen seine größten Verdienste - sozialgeschichtlich deuten will. In einem seiner Hauptwerke 'Deutsches Wirtschaftsleben im Mittelalter' (1885) bezog er in die Wirtschaftsgeschichte sozial-, verfassungs- und rechtsgeschichtliche Aspekte mit ein, um auf diesem Wege die Wirtschaftsgeschichte zu erweitern zu einer Geschichte der 'materiellen Kultur'. In seiner zwölfbändigen 'Deutschen Geschichte' versucht er den Geschichtsverlauf nach psychisch verursachten Kulturstufen zu erklären. Sein letztes Ziel war, wie Krueger meinte, eine "psychologische Entwicklungstheorie des gesellschaftlichen Lebens"[139]. Eduard Spranger hat sich mit diesem Ansatz bei Lamprecht ausführlich auseinandergesetzt und dargestellt, daß Lamprecht eine 'psychische Mechanik' als Grundlage der Geschichtswissenschaft forderte[140].

6. GEMEINSCHAFT UND GESELLSCHAFT - DIE BILDENDE GEMEINSCHAFT

Sprach- und Völkerpsychologie sprachen von organischem Volksgeist, wenn sie die mechanische Auffassung der Aufklärung vom Staat als durch Vertrag zustandegekommen ablehnten. Die Sprach- und Völkerpsychologie betrachtete dabei die Beziehungen des einzelnen zum Gesamtgeist, diesen wiederum faßten sie undifferenziert als eine Gesamtheit. Alle Beziehungen wurden prinzipiell als durch den gleichen Geist geprägt gedacht. Der Ausgang von der Sprache her legte diesen Gedanken nahe.

Die sich seit Ende des Jahrhunderts entwickelnde Soziologie thematisierte die Beziehung von Individuum und Gemeinschaft. Das ist ihr erstes großes Problem. Oppenheimer, Schmalen-

bach, Leopold von Wiese, Tönnies, Vierkandt, Simmel, Kracauer und Max Weber haben zu dieser Thematik Arbeiten vorgelegt, und die Aufzählung ist nicht vollständig.

Leopold von Wiese verstand die allgemeine Soziologie als die Lehre von den Beziehungen und Beziehungsgebilden der Menschen. Aufgabe dieser Soziologie sei es, "zu zeigen, wie abhängig die Menschen voneinander sind und wie die einen das Schicksal der andern werden..."[141]. Tönnies griff diesen Gedanken auf. 1887 erschien die erste Auflage seines einflußreichen Werkes 'Gemeinschaft und Gesellschaft'. Es war Friedrich Paulsen gewidmet, die zweite Auflage widmete er Höffding, die sechste und siebte allen Verfassern, die ihm zum 70.Geburtstag Beiträge zugeeignet hatten. Diese Liste ist zugleich eine repräsentative Auswahl der Soziologen, die sich mit diesem Thema befaßten, sie enthält u.a. die Namen von Oppenheimer, Mensel, Stoltenberg, Vierkandt und Vorländer.

Die große Wirksamkeit des Werkes von Tönnies geht u.a. darauf zurück, daß er die vielfältigen 'Beziehungen und Verbindungen' sowie die 'Beziehungsgebilde' in zwei Klassen einteilt, er trifft die Unterscheidung in 'Gemeinschaft und Gesellschaft', läßt aber keinen Zweifel daran, daß er die Gemeinschaft höher bewertet. Sein Werk ist eine 'Philosophie der Gemeinschaft'.

Tönnies war auf die ganz einfache Tatsache der sozialen Beziehungen gestoßen, daß diese nämlich nicht nur förderlich, bildend und wohltuend seien, sondern auch hemmend, schädlich und hinderlich sein können. Die insgesamt nur förderlichen Wirkungen kommen vorwiegend aus der Gemeinschaft, eher beeinträchtigende eher aus der Gesellschaft.

Den Ausgang nimmt Tönnies vom menschlichen Willen - in diesem Zusammenhang müßte die Schopenhauersche Willensmetaphysik untersucht werden, was hier aber nicht geschehen kann. "Die menschlichen Willen stehen in vielfachen Be-

ziehungen zueinander; jede solche Beziehung ist eine gegenseitige Wirkung, die insofern, als von der einen Seite getan oder gegeben, von der anderen erlitten oder empfangen wird. Diese Wirkungen sind aber so beschaffen, daß sie zur Erhaltung, oder so, daß sie zur Zerstörung des anderen Willens oder Leibes tendieren: bejahende oder verneinende"[142]. Zeigt sich die Verbindung real oder organisch, nennt er sie Gemeinschaft, ist sie ideell und mechanisch, heißt sie Gesellschaft.

Die Gemeinschaftsmerkmale entwickelt Tönnies am Urbild der häuslichen Gemeinschaft, deren unendliche Wirkungen auf die menschliche Seele von jedem empfunden würden, der an dieser Gemeinschaft teilnimmt. In einer solchen Gemeinschaft gewinnt man "Eigentum an menschlichem Wesen selber", das geschieht in Verwandtschaft, Nachbarschaft und Freundschaft. "Wo immer Menschen in organischer Weise durch ihren Willen miteinander verbunden sind und einander bejahen, da ist Gemeinschaft..."[143]. Solch ein gemeinschaftliches Leben ist gegenseitiger Besitz und Genuß, und ist Besitz und Genuß gemeinsamer Güter.

Es kann hier nicht die gesamte und von Tönnies entwickelte Genese und Kulturgeschichte der Gemeinschaft angeführt werden. Der hier knapp skizzierten Theorie der Gemeinschaft stellt Tönnies eine der Gesellschaft gegenüber. "Die Theorie der Gesellschaft konstruiert einen Kreis von Menschen, welche, wie in Gemeinschaft, auf friedliche Art nebeneinander leben und wohnen, aber nicht wesentlich verbunden, sondern wesentlich getrennt sind, und während dort verbunden bleibend trotz aller Trennungen, hier getrennt bleibend trotz aller Verbundenheiten"[144].

Gesellschaftliche Verbindungen kommen durch einen Willen zustande, der auf Zweckmäßigkeit gerichtet ist und durch Waren- und Tauschverkehr bestimmt ist. Dadurch sind die einzelnen Gesellschaften gegeneinander scharf abgegrenzt,

ihre Beziehung besteht entweder im Geben und Nehmen oder in Feindseligkeit. "Sondern hier ist ein jeder für sich allein und im Zustande der Spannung gegen alle übrigen. Die Gebiete ihrer Tätigkeit und ihrer Macht sind mit Schärfe gegen einander abgegrenzt, so daß jeder dem anderen Berührung und Eintritt verwehrt, als welche gleich Feindseligkeiten geachtet werden. Solche negative Haltung ist das normale und immer zu Grunde liegende Verhältnis dieser Macht-Subjekte gegen einander, und bezeichnet die Gesellschaft im Zustande der Ruhe. Keiner wird für den anderen etwas tun und leisten, keiner dem anderen etwas gönnen und geben wollen, es sei denn um einer Gegenleistung oder Gegengabe willen, welche er seinen Gaben wenigstens gleich achtet"[145].

Auch hier in diesem Aspekt muß die gesamte Theorie nicht ausgeführt werden. Die Faszination des Werkes von Tönnies bestand darin, daß er den Standpunkt der Aufklärung und den der Romantik zugleich erklärte. Der Mensch lebt in organischen Bindungen, die sein Wesen berühren und seinen Bildungsgang nachhaltig beeinflussen; das sind Gemeinschaften, sie sind geistbestimmt. Der Mensch lebt aber auch in Bindungen, die nur zweckmäßig, rational und ökonomisch sind, sie kommen nicht durch organische Bindung und Berührung der Wesensseiten des Menschen zustande, sondern durch berechnenden Verstand und Vertrag. Besonders für die pädagogische Gedankenbildung in der Reformpädagogik wurde diese Unterscheidung bedeutsam. Gesellschaft konnte nun, wie Petersen es nannte, zum Bereich der 'Lebensnot' gezählt werden; sie hat nur recht bedingten Einfluß auf die Erziehung und Bildung des Menschen. Gemeinschaft bildet die Grundlage für menschliche Begegnung, für Förderung, Anregung, Erziehung und Bildung.

Die erste bedeutsame pädagogische Theorie, die vor diesem geistigen Hintergrund entsteht, ist Paul Natorps 'Sozialpädagogik'. In der pädagogischen Geschichtsschreibung wird sie in die Tradition des Neukantianismus und Pesta-

lozzis einreiht. Allein die Vorworte der schnell aufeinander erscheinenden Ausgaben nennen die eigentlichen Gesprächspartner Natorps: die Soziologen Paul Barth und E.V.Zenker, Rudolf Stammler, der Freund und Mitforscher, dem das Buch gewidmet ist, Ferdinand Tönnies, der das Buch ausführlich besprach, Johannes Volkelt, der ebenfalls rezensierte, und nur am Rande sind es Pädagogen, allenfalls noch kritisierte Psychologen. Gleichwohl wirkte Natorp, nicht nur über seine Schriften, sondern auch wegen seines persönlichen Engagements, sehr nachhaltig auf die Reformpädagogik, besonders auf die Jugendbewegung. Betrachtet man die Erscheinungsjahre der einzelnen Auflagen des Buches, erste 1898, fünfte 1921, dann hat dieses Werk die gesamte erste Phase der Reformpädagogik und Jugendbewegung begleitet.

Herder, Herbart, Humboldt, Lazarus und Steinthal erblickten in der Sprache den Vereinigungsgrund für die Gemeinschaft, die Soziologen, so Tönnies, gingen vom tätigen Willen als dem Konstitutionsprinzip für die Gemeinschaft und Gesellschaft aus; Natorp legte die Philosophie zugrunde, in deutlicher Ablehnung der Psychologie.

Natorp will auf die "am meisten zentralen Fragen unsrer Zeit begründete Antwort"[146] geben. Diese zentrale Frage sieht er in der Wechselbeziehung zwischen Erziehung und Gemeinschaft. "Sie betrachtet die Erziehung, deren Kern sie in der Erziehung des Willens sieht, als bedingt durch das Leben der Gemeinschaft und wiederum bedingend für dessen Gestaltung"[147]. Durch dieses klare Programm will er Erziehungslehre und Gesellschaftslehre miteinander verbinden und den Nachweis führen, daß sie <u>im Grunde</u> zusammengehören.

Erziehung bedeutet in erster Linie Bildung des Willens, genauer Bildung eines guten Willens. Damit enthält Erziehung oder Bildung immer das Problem des <u>Sollens</u>, des <u>Zweckes</u>, oder, wie Natorp gern sagt, der <u>Idee</u>. Die weitere Expli-

kation des Bildungsvorganges kann hier zunächst unberücksichtigt bleiben. Wichtig für diese Untersuchung bleibt der zweite Schritt bei Natorp. "Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft"[148]. Das ist fast wörtlich die Formulierung Kants. Man brauche sich nur vorzustellen, wie ein Mensch außerhalb jeder Gemeinschaft existieren sollte; er würde hilfloser und erbarmungswürdiger als ein Tier sein. "Der einzelne Mensch ist eigentlich eine Abstraktion, gleich dem Atom des Physikers... er ist ohne diese Gemeinschaft gar nicht Mensch"[149].

Die Gemeinschaft, in der jeder Mensch lebt, ist die Voraussetzung für die 'Erweiterung des Selbst', und zwar dadurch, daß jede Gemeinschaft auf den Willen einwirke. Der Wille aber äußert sich in Tätigkeit, Natorp sagt auch Arbeit. Dadurch kann man eine Parallelität annehmen. Das Bildungsgesetz des einzelnen muß identisch sein mit dem Bildungsgesetz der Gemeinschaft. Das wissenschaftliche Verständnis der Gemeinschaft sucht das selbe Gesetz auf wie das wissenschaftliche Verständnis des Bildungsvorganges.

Den Bildungsvorgang des einzelnen sieht Natorp in drei Stufen ablaufen: "durch Arbeit und Willensregelung zum Vernunftgesetz"[150]. Diese Stufen erklärt Natorp nun zum "Grundgesetze des Gemeinschaftslebens"[151]. Natorp verwendet viel Mühe auf den Nachweis dieses Parallelismus. Die anthropologische Aussage über das Einzelwesen sieht dieses "aus Trieb, Willen und Vernunft" bestimmt, und zwar in einem gesetzlichen Verhältnis, so daß durch diese drei Faktoren der Mensch seinem Begriffe nach bestimmt ist[152]. "So aber gibt es notwendig ein Triebleben der Gemeinschaft, einen Willen der Gemeinschaft und eine Vernunft der Gemeinschaft"[153].

Auch hier kann zunächst die Ausführung zurückgestellt werden. Durch den 'Parallelismus der Funktionen des individualen und sozialen Lebens' will Natorp zwar eine strenge Wechselwirkung zwischen Individuum und Gemeinschaft begründen, eines sei ohne das andere nicht denkbar, doch bleibt un-

übersehbar, daß die Konstitutionsprinzipien der Gemeinschaft die gleichen sind wie die des Individuums. Diese orientierten sich aber an der Idee. Es ist schon folgerichtig, wenn der Ansatz Natorps deshalb 'Sozialidealismus' genannt wurde. Der Mensch wird dadurch bestimmt, daß er notwendig seinen vernünftigen Willen auszubilden habe, die Gemeinschaft parallel dazu muß ihren vernünftigen Willen ausformen. Weil es Bestimmung des Menschen ist, sich zu bilden, ist infolge des Parallelismus auch die Geimeinschaft notwendig eine bildende.

Große Wirksamkeit erlangte Natorps Sozialpädagogik auch, weil er ein Gesetz der sozialen Bewegung suchte und dabei Arbeit und Technik als Antriebe zur sozialen Gestaltung einbezog und damit einen Weg wies, wie diese aktuellen Probleme durchgängig vernunftgemäßer Regelung zugängig gemacht werden konnten. Durch diesen weiten Rahmen aber wurden auch Arbeit und Technik zu den bildenden Kräften der Gemeinschaft gerechnet. Es war der Weg frei, der auch über Berufsbildung Allgemeinbildung erreichen wollte. Arbeit und Beruf standen nicht mehr im Abseits, gezählt zu den Bereichen der Lebensnot, sondern gehörten zum Zentrum des willensbildenden Gemeinschaftslebens. Natorp selbst formulierte: "Unter dieser Betrachtung schlichtet sich der ganze öde Streit um das Vorrecht des 'materialen' oder 'geistigen' Faktors"[154].

Zusammenfassend kann man festhalten, daß das Thema Individuum und Gemeinschaft tatsächlich zu einer ganz zentralen Frage in der geistigen Auseinandersetzung gehörte. Es war bereits in vielfältiger, auch gegensätzlicher Weise ausgelegt worden. Für die Pädagogik bedeutsam wurde die positive Einschätzung des Gemeinschaftslebens. Das soll jetzt an den Theorien von Lietz, Otto, Petersen und Litt dargestellt werden.

H E R M A N N L I E T Z : NATIONALBILDUNG DURCH GEMEINSCHAFTSERZIEHUNG

1. DAS BILD VON LIETZ IN BISHERIGEN DARSTELLUNGEN

Am Beispiel der Landerziehungsheime wird die Problematik der bisherigen Zuordnung zu 'Bewegungen' besonders deutlich. Seit Nohl werden alle Landerziehungsheimbestrebungen unter diesem Etikett vereint, die von Lietz, Geheeb, Wyneken, Luserke, Otto und Hahn werden zu dieser pädagogischen Tendenz gezählt.

Nun gibt es in den pädagogischen Konzepten ohne Frage große Gemeinsamkeiten. Die Unterschiede werden häufig mit persönlichen Differenzen erklärt; Einzelstudien zu den jeweiligen Vertretern zeigen dann sehr differenzierte Bilder, die es kaum gestatten, von einer gemeinsamen 'Landerziehungsheimbewegung' zu sprechen.

Die größten Probleme der Standortbestimmung hat dabei der Gründer der ersten deutschen Heime, Hermann Lietz, bereitet. Er war ohne Zweifel der erfolgreichste Heimgründer, doch aus der Bezeichnung 'Landerziehungsheimbewegung' läßt sich das pädagogische Programm nicht erkennen, kann man die Idee der Pädagogik von Lietz nicht ableiten.

In Einzeluntersuchungen liegen deshalb die unterschiedlichsten Deutungen vor. Schon sehr früh reihte Peter Petersen ihn in die 'neueuropäische Erziehungsbewegung' ein und charakterisierte ihn als einen Vertreter der 'Lebensgemeinschaftsschule'. Seine pädagogischen Vorstellungen seien durch den Neuidealismus von Rudolf Eucken geprägt, aber auch durch eine 'patriarchale Verfassung', "wie sie Lietz, einer geborenen Herrennatur, allein lag"[1].

Herman Nohl hingegen weist sofort auf das Zentralproblem hin. "Wenn wir die einzelnen Bewegungen auf ihr inneres Ziel hin ansehen, so finden wir überall den Willen zu ei-

nem neuen Typus Mensch in einer neuen Gemeinschaft und die pädagogische Erkenntnis, daß die Lebensform solcher Gemeinschaft auch die lebendige Sphäre ist, in der die Erziehung am vollständigsten gelingt, der gegenüber alle Wissensvermittlung und Methodik sekundär ist"[2].

Konsequent hätte Nohl nun nach den Merkmalen des neuen Typus Mensch und den Konstitutionsmerkmalen der erziehenden Gemeinschaft fragen müssen. Doch er referiert lediglich den Grundaufriß eines Programms, wie es sich allein aus der frühen Schrift von Lietz 'Emlohstobba' von 1897 ergibt, aus einer Zeit, als noch kein Heim gegründet war. Aus anderen Schriften von Lietz und den Berichten der Heime wird erkennbar nicht zitiert, ja Nohl vertritt die Ansicht, Lietz wolle das neue Leben in der Schule wie in einem 'Schulstaat' organisieren. Doch genau diesen Begriff mied Lietz. Seine Heime sollten mit einer Staatsorganisation eben nichts zu tun haben. Zentrale Begriffe für ihn waren Familie, Volk und Nation.

Emil Saupe bezeichnet Lietz kurzweg als einen Volkspädagogen "im Sinne der Pädagogik Pestalozzis und Fichtes"[3]. Dann referiert er die Grundgedanken aus Lietz' Schrift "Die deutsche Nationalschule" in der 2.Auflage von 1920 und charakterisiert ihn danach als Schulreformer. Daneben sei er auch ein großer Praktiker gewesen, und dann werden aus einigen Schriften vier Erziehungsgrundsätze zusammengestellt: Erziehung zu nationaler Gesinnung, zu sozialer Gesinnung und Tat, zu sittlicher Welt- und Lebensauffassung und schließlich zu religiöser Gesinnung und Tat.

Bei Albert Reble[4] erscheint Lietz als ein Reformer des Schullebens, der eine "echte Lebensstätte der Jugend" aufbauen wollte. Bei den Erziehungsidealen geht es um jene, die schon Saupe nannte. Für die Organisation des Heimlebens bildet die 'Familie' das Strukturprinzip.

Hermann Röhrs stellt die Landerziehungsheimbewegung zunächst in die große Tradition von Schulpforta und Schnepfenthal,

dem Dessauer Philanthropinum und den Bestrebungen Pestalozzis in Iferten. Darüber hinaus seien die Landerziehungsheime "Transformatoren der Reform"[5] geworden.

Den Erziehungsgeist beschreibt Röhrs am Beispiel von Schulpforta und bringt Lietz damit in eine Tradition, auf die vor Röhrs keiner verwies. Röhrs nennt auch Reddie, die Jenaer Obungsschule und Paul de Lagarde als Vorbilder. Die hauptsächlichsten erzieherischen Maßnahmen sieht er im Familienprinzip, den Kapellen und der vorbildlichen Haltung des Erziehers.

Monographien über Lietz sind sparsam. Seine Mitarbeiter, Andreesen und Meissner, haben über ihn geschrieben. Die wohl umfassendste Monographie, wiewohl ideologisch eingefärbt, stammt aus der DDR von Herbert Bauer[6].

Neben Meissner versucht Bauer auf der Grundlage aller vorliegenden Quellen eine Gesamtdeutung, die Lietz durchaus richtig in den historischen Gesamtzusammenhang einstellt. Lediglich die Wertungen sind einseitig. Auf diese Problematik hat Meissner bereits verwiesen, und einige gravierende Passagen zurechtgerückt[7].

Hier zeigt sich in den Darstellungen ein recht buntes Bild. Meissner, in dem Versuch, die Pädagogik von Lietz weitgehend aus der Biographie und dem Charakter von Lietz zu erklären, wählt die Bezeichnung 'Asketische Erziehung' und überschreibt das zweite Kapitel "Die Meisten haben ihn gar nicht gekannt". Um den Charakter dieses eigenwilligen Mannes zu beschreiben, gibt er die Darstellung von Curtius wieder: Lietz "war die merkwürdigste Mischung zwischen deutschem Ordensritter, amerikanischem Urwaldpionier, modernem Theologen aus der Nachfolge Paul de Lagardes und Wagnerianer..."[8].

Eine Eigentümlichkeit in der Arbeitsweise von Lietz hat zur Entstehung dieses bunten Bildes beigetragen: Er war kein

systematischer Denker. Die meisten seiner Schriften sind unter Zeitdruck schnell niedergeschrieben. Man spürt die hastende Hand. Bei seinem enormen Arbeitspensum, das er absolvierte, fand er keine Gelegenheit zur gründlichen Überarbeitung. In den vielen Programmen, die er verfaßte, ähneln sich ganze Passagen oder sind gar im Wortlaut übernommen. Lietz fand keine Zeit zum gründlichen Quellenstudium. Er zitiert so gut wie nicht, oder er ruft seine Gewährs- und Eideshelfer gleich in der Reihe an: Stein, Fichte, Arndt, Jahn, Paul de Lagarde. Die häufige Nennung dieser Namen hat ihn in diese Tradition gestellt, ohne zu fragen, was denn das Gemeinsame gewesen sei, auf das Lietz sich berufen konnte.

Diese Arbeitsweise trug dazu bei, daß Lietz seine Grundgedanken nicht änderte. Die gleichen Formulierungen tauchen in fast allen Schriften auf. Nach dem ersten Weltkrieg griff er begeistert den Gedanken Wilhelm Reins zur Schaffung von Volkshochschulheimen auf, schickte seine Mitarbeiter in die Dörfer; um dafür zu werben, ging er auch selbst hinaus. In die Gründungsaufrufe, die er verfaßte, schrieb er die gleichen Grundgedanken wie seinerzeit in den Gründungsaufruf zum ersten Landerziehungsheim von 1898. Hält man die Schriften zusammen, meint man,Lietz wolle in ungebrochener Tradition ein neues Heim gründen. Im Vorwort schreibt er diesen Gedanken auch nieder: "Viel lieber möchte ich ein oder mehrere Volksschulheime gründen; für viel wichtiger erachte ich es, dies zu tun, als über sie zu reden und zu schreiben"[9].

So bleiben in den Schriften von Lietz auch die systematischen pädagogischen Fragen dieselben, oder es sind sehr wenige, die er behandelt. Ausgehend von den eigenen Schulerfahrungen wendet er sich gegen die Buch- und Lernschule und den Schuldrill und fordert eine Erziehungsschule. Dabei umreißt er immer wieder thesenhaft seine Vorstellungen von Charaktererziehung, ohne ein einziges Mal sich systematisch zum Problem der Charaktererziehung zu äußern. Er

wendet sich gegen die Schulprüfungen, fordert einen psychologisch begründeten natürlichen Unterricht, ohne zu sagen, was das meint, und hat unentwegt Stundenpläne entwickelt.

Seine erste größte Schrift 'Emlohstobba' ist programmatischer Art, die Berichte aus den Deutschen Landerziehungsheimen stellen zum überwiegenden Teil Programme dar, und aus der etwas größeren Schrift 'Die deutsche Nationalschule' läßt sich so gut wie nichts über die Praxis in den Heimen entnehmen. Es gibt keine Schrift, die systematisch das Erziehungsprogramm dargelegt hätte, vergleichbar etwa der 'Führungslehre des Unterrichts' von Petersen, oder die die Bildungslehre enthalten würde, wie Litts 'Führen oder Wachsenlassen'.

Von der Praxis erfährt man aus den Jahrbüchern der Heime - die meisten von ihnen sind nicht ausgewertet, obschon sie alle in Bieberstein zugänglich sind -,aus Briefen von ehemaligen Schülern und Darstellungen der Mitarbeiter. Wenn man aus den beiden letztgenannten Quellen auch nur indirekt auf die pädagogischen Praxisprinzipien von Lietz schließen kann, so gestatten es die Jahrbücher schon eher. Eine genauere Durchsicht von mir ergab, daß die meisten Beiträge in den Jahrbüchern von Lietz selbst verfaßt wurden. Zur Praxis in den Landerziehungsheimen liegt hier noch eine Fülle unerschlossenen Materials. Das gilt besonders für die Gestaltung des Tageslaufs, für die inhaltliche Ausprägung der 'Kapellen', für die Reisen, die in zunehmend weitere Regionen unternommen wurden und die als pädagogische Mittel in der eigentümlichen Ausprägung, die Lietz ihnen gab, längst nicht zureichend untersucht wurden, für die größeren Projektarbeiten, den Ausbau der Heime und für die vielen Kontakte, die zu Ehemaligen und Eltern unterhalten wurden, in der erklärten Absicht, so etwas wie einen Gemeinschaftsgeist der Heime entstehen zu lassen und zu pflegen. Welche Bedeutung diesen pädagogischen Maßnahmen im Zusammenhang mit der Pädagogik von Lietz zukommt, ist nicht untersucht. Meistens tauchen die Gedanken

als interessante Nebenerscheinungen eines manchmal ohnehin kurios erscheinenden Internatslebens auf. Zwar wird in der vorliegenden Literatur auf eine größere Tradition verwiesen, in der Lietz steht, inhaltlich aufgewiesen wird sie nicht. Die Begriffe konservativer Nationalist, Neuidealismus Euckenscher Prägung und romantische Tradition aus Fichteschem Geist besagen eben nicht viel, wenn sie nicht inhaltlich ausgefüllt werden.

Wenigstens andeutungsweise verweist Lassahn auf einen Zusammenhang des Denkens von Lietz mit Zeitgeisttendenzen, wenn er schreibt: "Lietz wollte Volks- und Nationalerziehung". "Ich glaube, man muß diese volkserzieherischen Absichten bei ihm ganz ernst nehmen"[10], und eben jene Gedanken, daß Volk und Nation 'Wesenheiten' sind, die erzieherisch wirken und die auch erzogen werden können, lagen damals in der Luft. "Es fällt sicherlich schwer", schreibt Lassahn, "heute zu entscheiden, was an jenem Gedanken eigenständige Prägung von Lietz ist, und was er, unter ständiger Hast, unbesehen und ungeprüft aus der geistigen Situation seiner Zeit übernahm. Viele Gedanken 'lagen in der Luft' "[11]. Zu diesen aus dem Zeitgeist kommenden Vorstellungen gehörte der Gedanke, Erziehung, Charakterbildung, moralische und religiöse Beeinflussung geschehen in kleinen erziehenden Gemeinschaften, durch gemeinsame Arbeit, durch gemeinsames Erleben und Feiern. Soll die Gemeinschaft ihre erziehenden Kräfte entbinden, dann muß sie eine Lebensgemeinschaft sein. Schulen und Heime müssen deshalb Lebensgemeinschaftsschulen sein. Es ist dies jener so häufig wiederkehrende Grundgedanke, den Petersen auch in seiner 'Allgemeinen Erziehungswissenschaft' formuliert. Die Gemeinschaft erzieht, darum soll Gemeinschaft sein. Meissner hat in seinem Buch über Lietz in einem Kapitel dargestellt, daß das Kriterium der Internatserziehung die gemeinschaftsbildende Kraft sei, und daß Lietz in hohem Maße die Fähigkeit besessen habe, gemeinschaftsbildende Kräfte zu wecken[12], doch er geht mit keinem Satz auf den Gedanken ein, warum man denn so fest überzeugt war, daß erziehende Kraft aus

der Gemeinschaft komme. Die Aufklärung zum Beispiel meinte das gar nicht. Rousseau wollte seinen Emil aus der Gesellschaft möglichst lange fernhalten. Durch den Vergleich mit anderen entstünden eingebildete Bedürfnisse. Aller Ärger, aller Streit komme aus der Gesellschaft. Der Mensch sei geprägt durch 'ungesellige Geselligkeit', meinte Kant. Meissner geht nicht auf diese grundsätzliche Frage nach dem Ursprung des Glaubens an Erziehung durch die Gemeinschaft ein, er verweist nur darauf, daß Lietz es versäumt habe, seine Grundsätze zu erklären. "Was er tat, war nicht so plausibel, daß es gar keiner Erläuterung bedurft hätte"[13].

Aus diesen Vorüberlegungen heraus scheint es notwendig, den Ansatz des pädagogischen Denkens bei Lietz aus einem anderen Zusammenhang heraus zu deuten. Es geht um die Frage nach der erziehenden Kraft der Gemeinschaft. Die Antwort ergibt sich aus der Biographie von Lietz,so wie aus zahlreichen Verweisen in seinen Schriften, die gleichsam als Nebensätze eingefügt sind. Eine genauere Analyse dieser Einschübe zeigt, daß in ihnen die verbindende Klammer zwischen Theorie und Praxis zu sehen ist.

2. DIE AUFGABE DER NATIONALSCHULE

"Die Nation muß uns das Höchste auf Erden, der Dienst an ihr ein unbedingtes Gebot der Pflicht und Ehre sein", schrieb Lietz 1919 im Rückblick, als er in seiner kleinen Schrift 'Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungsheime. Zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform' die Welt- und Lebensauffassung der Heime umriß, eine Grundhaltung, die sich in allen seinen Ausführungen findet.

In der Schrift 'Die deutsche Nationalschule'('Rudolf Eucken, dem Vorkämpfer für deutschen Idealismus, meinem verehrten Lehrer' gewidmet), war es für ihn Aufgabe der Schule überhaupt, keineswegs nur der Landerziehungsheime, eine 'national-ethische Erneuerung' der deutschen Kulturnation anzustreben. "Nach den Zeiten eines Goethe, Schiller, Kant, Stein, Bismarck sind deutsche Wissenschaft und Technik wieder ins Vordertreffen gerückt. Aber Schule und weiteste Kreise des Volkes nehmen bei weitem nicht lebhaft genug Anteil an diesen nationalen Errungenschaften. Dem Staate, der nationalen Kultur, stehen nur zu viele ablehnend, der deutschen Geschichts- und Naturwissenschaft fremd gegenüber. Die Werke der führenden Geister sind nicht in die weitesten Kreise der Nation gedrungen. Nicht die eines Stein, Bismarck, eines Franke, Treitschke, Sybel, eines Kant, Fichte, eines Luther und Paul de Lagarde, um von andern zu schweigen. Glaubt man, daß die Schule daran schuldlos ist?"[14]

Die deutsche Kulturnation und das deutsche Volk müsse durch national-ethische Erziehung erneuert werden. Das Volk sei bedroht. Es habe sich von den Grundlagen seiner Natur und Geschichte gelöst. An dieser Stelle setzt seine Kulturkritik an, verbunden mit dem Gedanken nach Lebensreform. Alkohol, Nikotin, Sexualexzesse, ausschließliches Nützlichkeitsdenken gefährde das Volk. Der Jugend fehlt Idealismus - Lietz stimmt in diese Klage von de Lagarde mit ein. Diese Kritik wird formelhaft vorgetragen, ohne daß nach Ursachen und Differenzierungen gefragt wird. Diese Formeln ändern sich bei Lietz nicht. Die Zivilisationskrankheiten verdichten sich bei Lietz im Topos der Großstadt, "man wird der Jugend, die nun leider einmal im Bannkreis dieser Mauer geboren ist und wohnt, zurufen: Hinaus aus dieser Pestluft, diesem Höllenpfuhl," heißt es 1897 in 'Emlohstobba', "sexuelle Moral, Trink- und Rauchsitten" will er 1919 zu Unterrichtsfragen in den deutschen Volkshochschulheimen machen, denn "das Ungesunde, Totbringende in Volk und Vaterland muß schwinden"[15].

Das Volk ist dabei für Lietz eine geistige Gemeinschaft, die das Wesen der zu ihm gehörenden Menschen prägt. Bereits in seiner Dissertation 'Das Problem der Gesellschaft bei Auguste Comte', die er 1891 bei Rudolf Eucken einlieferte, griff er diesen Gedanken auf. Deutlicher tritt er jedoch zutage, wenn Lietz über die Sprache seine Ausführungen darlegt, wenn er für die Muttersprache eintritt, die alten Sprachen eingeschränkt wissen will und sich zu der bildenden Kraft von Fremdsprachen äußert. Sprache drückt für Lietz, ohne daß er sich ernsthaft mit Sprachphilosophie befaßt hatte, oft schrecklich vereinfachend das 'Wesenhafte' eines Volkes aus. "Die englisch-germanische Literatur und Kultur enthält viel höheren sittlichen Bildungswert als die französisch-romanische und steht dem deutschen Kindesgemüt viel näher", schreibt er zur Charakteristik der französischen Sprache und Literatur, der er höheren Bildungswert schlicht abspricht[16].

Die Epoche Ludwig XIV. beschreibt er als schimmernde Oberfläche über dem Kern furchtbarer sittlicher Fäulnis, und Charlotte von der Pfalz stellt in ihren Briefen demgegenüber das dar, was er 'deutsches Wesen' nennt.

"Wenn nun alle deutschen Schulmänner so kernhaft und beherzt deutsch dächten und fühlten,wie jene Fürstin, dann wäre unsere Jugend, zumal in Norddeutschland, längst von dieser Geißel befreit! Dem nordeutschen, mecklenburgschen und pommerschen Jungen ist das Französische besonders wesenfremd"[17].

Hier klingt bereits jenes Rassenurteil an, das seine Gründe in jener Meinung hat, daß Völker Individuen seien, mit psychischen Merkmalen - und 'Instinkten', würde auch Lietz sagen - wie sie Persönlichkeiten zukommen. Da sei dann das englisch-germanische Volk dem deutschen 'wesenhaft' näher als die romanischen Völker.

Für die höheren Mädchenschulen will Lietz den französi-

schen Sprachunterricht ebenfalls streichen. "Der französische Sprachunterricht wird auch ihnen oft zur sittlichen Gefahr. Oberflächlichkeit, Phrasentum, Gefallsucht, Tändelei, Mangel an ernster, strenger Wahrhaftigkeit stellen sich nur zu leicht mit ihm ein. Auch unsere Mädchen sollen die großen Tatsachen des Lebens, den Ernst und die strenge Wahrhaftigkeit der Sachgebiete kennenlernen und sich nicht andauernd in einer Welt des Scheins und der Oberfläche bewegen"[18].

Mit dem gleichen Argument hatte Kaiser Wilhelm II. auf der Schulkonferenz 1890 die Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts gefordert. Nach seiner Einschätzung fehle es im Gymnasium vor allem "an der nationalen Basis." "Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen, nicht junge Griechen und Römer"[19].

Diese provozierende und im Grunde nur Thesen enthaltende Rede enthält in vielen Formulierungen die Formel, die Lietz verwendet. An zahlreichen Stellen seiner Schriften beruft er sich auf diese Konferenz und die programmatische Rede des Kaisers.'Emlohstobba' enthält das Kapitel 'Namrehs Traum', darin ist von der großen Konferenz kluger Schulmänner in der Reichshauptstadt die Rede. Und an mehreren anderen Stellen bezieht er sich auf 'jene berühmte Dezemberkonferenz', zitiert den 'Pädagogen auf dem Thron' und setzt immer wieder Auszüge aus dieser Rede als Leitsätze vor einige Kapitel. Und gleich in der Einleitung zur 'Die deutsche Nationalschule' weist Lietz wieder darauf hin, daß er sich in der Zielsetzung einig weiß mit dem Programm des Kaisers von 1890. Das Buch schließt mit einem massiven Verweis. "Der deutsche Kaiser, die Hoffnung aller Freunde der deutschen Nationalschule." "Es bleibt ja immer noch ein Retter in der Not. Der deutsche Kaiser Wilhelm II.! Was er 1890 auf der deutschen Schulkonferenz als heilige Überzeugung und Forderung ausgesprochen hat, das wird er im zweiten Jahrzehnt des 20.Jahrhunderts gewiß voll verwirklichen"[20]. Die Forderungen des Kaisers ließen sich in fol-

geden Hauptpunkten zusammenfassen:
1. Das Gymnasium lege hauptsächlich Wert auf den Lernstoff, Lernen und Wissen würden mit Nachdruck betrieben, es werde aber kein Wert gelegt "auf die Bildung des Charakters und die Bedürfnisse des Lebens"[21].
2. Das Deutsche müsse zur Basis des Gymnasiums gemacht werden, "der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht."
3. Ein Moment sei den Schulen und speziell den Gymnasien verlorengegangen: "die Erziehung, die Charakterbildung." "Wenn die Schule die Jugend so lange dem Elternhaus entzieht, wie es geschieht, dann muß sie auch die Erziehung und die Verantwortung für diese übernehmen"[22]. Daran an schloß sich eine gebieterische Forderung an den Lehrer: "Wer erziehen will, muß selbst erzogen sein", "jeder Lehrer, der gesund ist, muß turnen können, und jeden Tag soll er turnen."
4. Die Schule mit ihrem einseitigen Lernbetrieb mache krank. Klagend führt der Kaiser auf, wie die Schüler überlastet seien, wie viele Brillen tragen müßten, "die statistischen Angaben über die Verbreitung der Schulkrankheiten...ist wahrhaft erschreckend", "ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben, die auch als geistige Führer und Beamte dem Vaterlande dienen"[23].

Aus diesen vier Thesen läßt sich fast das gesamte Gerüst der pädagogischen Ansichten von Lietz zusammensetzen. Immer wieder und in fast allen Äußerungen tauchen diese Argumente auf: Das veränderte Bild der Kultur fordert eine veränderte Volkserziehung auf nationaler Basis. In den ersten Erziehungsgrundsätzen (1898) heißt es, er wolle die ihm anvertrauten Kinder zu "selbständigen Charakteren, zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die klar und scharf denken, warm empfinden, mutig und stark sein wollen"[24].

Er verspricht für die Heime streng hygienische Lebensweise,

gesunde Ernährung, tägliche Körperübungen, Schwimmen und Turnen, Pflege des sittlich-religiösen vaterländischen Sinnes. 1911 forderte er in 'Die deutsche Nationalschule' "völlige Beseitigung des fremdsprachlichen Unterrichts für die Klassen Sexta bis Quarta", und von Sexta bis Untersekunda "eine gründliche, dem kindlichen Interesse und Bedürfnisse entsprechende Behandlung der Muttersprache"[25].

Erziehung und Charakterbildung erhebt Lietz gleichsam zur Kernforderung für die neuen Schulen und für die deutschen Landerziehungsheime. Für diese Aufgabe müsse der Erzieher selbst erzogen sein, er habe Vorbild und Führer zu sein. Lietz hat sich sein ganzes Leben hindurch energisch an diesen Grundsatz gehalten. Im Tagebuch hielt er das Datum fest, an dem ein Schüler ihn erstmals im Ringkampf besiegte. Er stand morgens als erster auf, er turnte jeden Tag mit seinen Schülern, beim Pferdturnen als erwachsener Mann zog er sich eine ernsthafte Rückenverletzung zu. "Erziehe Dich selbst und sei bereit, ebenso andere zu erziehen. Dein Beispiel, Deine Persönlichkeit laß wirken", schrieb er in einem Brief 'Der Beruf des Erziehers'[26]. Mit voller Absicht setzt er den Beruf des Erziehers mit der Berufung eines Ordensgeistlichen gleich und fordert von ihm Gehorsam, Armut und Keuschheit.

Mit diesen Vorstellungen umschrieb Lietz sein Konzept von der neuen Volkserziehung und der Herbeiführung einer neuen Volkskultur. Der Erziehung kam dabei eine große Aufgabe zu; wie so viele Schulreformer überschätzte er dabei sicherlich die Möglichkeiten der Erziehung. Kern seiner Forderung blieben Erziehung und Charakterbildung. Mit diesem Teil seines Programms suchte Lietz sich in eine Tradition zu stellen, die von Pestalozzi und Goethe über Fichte und Herbart bis zu Paul de Lagarde reichte. Herbart war dabei ein oft zitiertes Vorbild, und es gibt Äußerungen, aus denen hervorgeht, daß Lietz die Form des 'erziehenden Unterrichts', wie Herbart sie entwickelte, nur vertiefen und wesentlich erweitern wollte.

Der Kampf des deutschen Volkes ums Dasein - eine oft wiederkehrende Formulierung - erfordere "ein neues System der Erziehung." Doch mit Erziehung wird nur eine Forderung erhoben, die alle großen Pädagogen vertreten haben. Nur viele gegenwärtige Pädagogen verfahren noch so, "als wenn Comenius und Locke, Pestalozzi und Herbart überhaupt nicht gelebt hätten"[27]. An einer anderen Stelle in 'Emlohstobba' schreibt Lietz: "Doch ich brauche über diesen erziehenden Unterricht kein Wort weiter zu verlieren. Die Pestalozzische und Herbart-Zillersche-Schule haben ihn durch unermüdliche Arbeit bereits zu hoher Vollkommenheit ausgebildet. Beide stehen nicht im Gegensatz zueinander, sondern ergänzen sich. Die Ergebnisse sind überraschend. Hier ist ein Gebiet, wo durch die Arbeit dieser Pädagogen der Übergang von der Unterrichtsschule zur Erziehungsschule bereits stattgefunden hat"[28].

Neben dem direkten Bezug auf Herbarts erziehenden Unterricht führt Lietz immer wieder das Jenaer Universitäts- und Gymnasiallehrerseminar als Beispiel für eine vorbildliche Erziehungsschule an, hebt hervor, daß dort alle jene Tätigkeiten geübt würden, die er anstrebt, Turnen, Wandern, Schulreisen, Feiern, Wettspiele, und lobt die dort lehrenden Pädagogen, allen voran Wilhelm Rein. In seinen Lebenserinnerungen sind größere Passagen dem Universitätsseminar gewidmet, alle in sehr lobender Weise. Besonders erwähnt werden Methodik und Didaktik für die Volksschule. "Daß man hier wie dort (im Gymnasialseminar und in der Übungsschule, B.O.) ernstlich bemüht war, die Pädagogik als Wissenschaft aufzufassen und den Unterricht als Kunst zu gestalten, eine wirkungsvolle Methode zu finden und anzuwenden, war für mich und viele etwas Neues und fesselte mich ungemein." In 'Emlohstobba' heißt es, daß er durch das "pädagogische Universitäts- und Gymnasialseminar, Übungsschule und Gymnasium trefflichst mit der Wissenschaft und Kunst der Pädagogik vertraut gemacht" wurde[29].

Man muß diese Äußerungen über Jena und die 'wissenschaftliche Pädagogik Herbarts' im größeren Zusammenhang bei Lietz

sehen. Das gesamte zweite Kapitel seiner Lebenserinnerungen 'Auf deutschen Schulen' ist dem Gymnasialunterricht gewidmet, wie ihn Lietz in Greifswald und Rostock erlebt hatte, und dem Leben der sich häufig selbst überlassenen Schüler in Pensionaten. Was Lietz heftig kritisierte, ist eine Gymnasialpädagogik, bei der der Studienrat sich als Wissenschaftler verstehe, es um Auswendiglernen und Extemporieren gehe, um Verfahren, die mit der Herbartschen Pädagogik nichts, aber auch gar nichts zu tun hätten. Es handele sich um einen keineswegs kind- oder jugendmäßigen Unterricht, und, um mit Herbart zu sprechen, die Gymnasiallehrer besäßen Wissenschaft für ihr Fach, aber nicht Wissenschaft zur Mitteilung.

In Jena lernt Lietz den Anspruch der wissenschaftlichen Pädagogik und die Praxis kennen. Das fesselt ihn für sein gesamtes Leben. Viele Anregungen holt er sich bei Wilhelm Rein, er wird bis an sein Lebensende mit ihm in Verbindung bleiben, Artikel für die'Enzyklopädie' verfassen und noch 1919 die Bemühungen Reins um die deutsche Volkshochschule unterstützen, in der festen Annahme, das sei alles aus einem Geiste heraus und lasse sich durchaus mit den Bestrebungen der deutschen Landerziehungsheime verbinden. Durch Wilhelm Rein wird Lietz schließlich auch auf 'Abbotsholme' aufmerksam gemacht.

Aus der Herbartschen Pädagogik übernimmt Lietz auch die Forderung, der Unterricht müsse sich auf Psychologie stützen - auch Berthold Otto wird dies immer wieder betonen - es galt bei vielen Pädagogen jener Jahre als Ausweis für die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik, wenn sie sich auf Psychologie im Unterricht stützte. Das war insbesondere die Wirkung der Herbartschen Psychologie, die hier mindestens ebensoviel veränderte wie seine Pädagogik, das war speziell für Lietz eine Forderung, die sich gegen die überholte Unterrichtsweise am Gymnasium wandte. Daher übernimmt Lietz auch ganze Passagen aus der Inhaltlichkeit.

Immer wieder macht Lietz der herkömmlichen Pädagogik den Vor-

wurf, sie kümmere sich nicht um die moderne Psychologie, zum Beispiel bei der Herstellung des Gedankenkreises als eines Ganzen. Das Wissen werde unverbunden vermittelt. "Um das wahre Erziehungsziel, um die Einheit des Ganzen, um die Verbindung der Fächer, den psychologischen Fortschritt von der Anschauung zur Vorstellung zum Denken, bekümmert man sich dabei wenig"[30]. An anderer Stelle von 'Emlohstobba' fragt er: "Befolgt der Lehrer das psychologische ABC, das von der Anschauung zur Vorstellung, von dieser zum Denken fortzuschreiten ist; sorgt er für Anschaulichkeit, Klarheit, innere lebhafte Wirkung und Festigkeit der Vorstellungen, indem er den erarbeiteten Stoff auf seine Gründe hin prüfen, beurteilen, vergleichen läßt und dann einprägt?"[31] Genau dieses psychologische ABC berücksichtigen die Gymnasiallehrer nicht. Die pädagogischen Ideen, die sich bei Lietz finden und sich auf den Unterricht beziehen, sind Umkehrungen seiner eigenen negativen gymnasialen Erfahrungen und Anregungen über ein psychologisch begründeten wissenschaftlichen Unterricht, wie er ihn im Unversitätsseminar kennenlernte.

Die bei Lietz angestrebte Volkserziehung als oberster Bezugspunkt läßt sich in der Praxis nur als Gemeinschaftserziehung verwirklichen und zwar als Erziehung in der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft. Die Praxis in den deutschen Landerziehungsheimen, so lange Lietz sie selbst entscheidend gestaltete, ist ganz von diesem Prinzip getragen, obgleich Lietz selbst niemals im Zusammenhang systematisch dargestellt hat. Am deutlichsten geben die Jahrbücher der Heime, die die meisten Erfahrungsberichte enthalten, die zum überwiegenden Teil aus der Feder von Lietz stammen, Auskunft über die Praxis, die in der bisherigen Literatur viel zu wenig berücksichtigt wurde. Zwar hat Bauer in seine Untersuchung die Praxis einbezogen, doch stark den ideologisch-kritischen Aspekt betont. Den meisten zusammenfassenden westdeutschen Darstellungen liegen lediglich die theoretischen Schriften von Lietz zugrunde.

Die starke Vorrangstellung der Gemeinschaftserziehung läßt sich in der Praxis an fünf Bereichen besonders deutlich nachweisen: das ist erstens die Einschätzung der Familienerziehung und der Versuch von Lietz, Prinzipien der Familienerziehung in die Internatserziehung zu übertragen, zweitens sind alle Tugenden, die bei Lietz immer wieder Erwähnung finden, soziale Tugenden und nur aus diesem Zusammenhang ableitbar, drittens dienen die Fahrten, die immer größere Teile unserer Welt erschließen sollten, in der spezifischen Ausprägung, die Lietz ihnen gab, der Gemeinschaftserziehung, viertens dienen die in ihrer Bedeutung oft umstrittenen 'Kapellen' diesem Ziel und schließlich ist fast alle Arbeit, die in den Landerziehungsheimen ausdrücklich als pädagogisches Mittel angesehen wurde, ausgesprochen gemeinschaftsbezogen.

3. DAS PRINZIP DER FAMILIENERZIEHUNG

Über die Annahme, daß es oberstes Ziel aller Pädagogik sei, zu erziehen, den Heranwachsenden und das gesamte Volk durch Erziehung sittlich zu vervollkommnen, gibt es bei Lietz gar keine Diskussion. Er gehört nicht zu den späten Anhängern Rousseaus, betreibt keine 'negative Erziehung'. Die Lehrer, die Eltern, die Erzieher haben aktiv den Erziehungsprozeß zu gestalten. Erziehung aber, über diese Voraussetzung gibt es bei Lietz ebenso wenig Zweifel, ist nur in der Gemeinschaft möglich.

Aus der Herbartschen Pädagogik nimmt Lietz die Vorstellung, daß es Ziel der Pädagogik sei, den sittlichen Charakter zu stärken, oberstes Ziel kann, wie "die Herbartsche Schule mit Recht betont, nur die Stärkung des sittlichen Charakters" sein[32]. An vielen Stellen hebt Lietz deutlich hervor, daß Herbart hier Grund gelegt habe. Er übernimmt den Begriff

'Charakterstärke der Sittlichkeit' und erkennt immer wieder an, daß Herbart mit dem 'erziehenden Unterricht' einen bedeutsamen Anfang gemacht habe.

Nur: Dieser 'erziehende Unterricht' hat sich längst noch nicht überall in der Praxis durchgesetzt, sondern reine Wissensvermittlung steht beherrschend im Vordergrund, und dann reicht der Unterricht allein nicht aus, auch dann nicht, wenn er im Sinne Herbarts als erziehender Unterricht gestaltet wird. Es bedarf dringend einer umfassenden Ergänzung. "Mit den vier bis sechs täglichen Unterrichtsstunden kann, wenn sie im Sinne des 'erziehenden Unterrichts' gegeben werden, ein gewisses Maß erziehlicher Wirkung beim Zögling erreicht werden. Wo der Unterricht nicht diesem charakterbildenden Zwecke entsprechend gestaltet ist, sondern nur beabsichtigt, dem Kinde eine Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten beizubringen, dort ist mit dem gesamten Unterricht in der Schule auch kaum der Anfang der Erziehungsarbeit gethan"[33].

In den kulturkritischen Passagen bei Lietz kehrt dieser Gedanke immer wieder: Das Elternhaus verliere zunehmend seine erzieherische Kraft, und die Schule allein reiche für die Erziehung nicht aus. "Die alte Unterrichtsschule holte sich den Zögling nur auf wenige Stunden, die neue Erziehungsschule holt ihn möglichst für den ganzen Tag. Jene holte ihn sich zur Beibringung theoretischer Fertigkeiten und Kenntnisse (Schreiben usw.) in die Schulstube, diese holt ihn zur Entwicklung aller seiner Kräfte nicht nur in die Menschen- und Stadtschulstube, sondern hinaus in Gottes Schulstube draußen, in Wald und Feld, auf Wiese und Flur, in Fluß und See, auf Bauplatz und in Werkstätte"[34].

Lietz vertraute dabei auch auf den erziehenden Einfluß der Natur. Seine Landerziehungsheime sollten in freier Natur liegen, abseits der großen Städte, in der Nähe von Wäldern und Flüssen. Seine Fahrten führten in den meisten Fällen in unberührte Natur, nach Lappland zum Beispiel, die Arbeit

wurde vorwiegend landwirtschaftlich ausgelegt. Dabei verallgemeinert er oft genug seine eigenen Kindheitserlebnisse. So hat er als Junge auf dem Gut seines Vaters den Segen der Landwirtschaft erfahren. "Das war die Macht der ländlichen Scholle, die ich dann bestellen half (gemeint ist die Zeit nach der Reifeprüfung, B.O.), der Segen der ländlichen Arbeit nach dem Stubenhocken und der einseitigen Beschäftigung mit der Bücherwelt"[35]. So sah Lietz den Einfluß der 'Scholle' noch 1919 kurz vor Beendigung seines Lebens.

Aus dieser nicht hinterfragten und unkritisch als feststehende Tatsache hingenommene Überzeugung begründete er die Lage der Heime. "Das Land bietet zugleich vielseitigste Gelegenheit zu gesunder Arbeit in Garten, Wald, Feld, Werkstätten und zum Spiel im Freien, in Wald und Wiesen. Bei dieser Übung und Arbeit wird man ein gewandter und 'praktischer Mensch', der die Dinge sieht, wie sie sind, und richtig anzupacken weiß. Die Verpflanzung aus der städtischen Umgebung mit all ihren ungünstigen Einwirkungen und die freie Natur eines schönen Platzes in der Heimat, bewirkt oft geradezu Wunder. Und was in der Stadt für das Kind wirklich wertvoll ist, was den Namen 'Kultur' verdient, das kann die Schulgemeinschaft, die Kolonie auf dem Lande, sich ebensowohl verschaffen, wie es ehemals die Mönchs- und Ritterorden gethan haben"[36].

Sprache und Pathos klingen für uns fremd. Der Segen der Scholle, die gute Frucht des Heimatbodens, die Schönheit der Natur als deutscher Heimat, der Segen, der aus der landwirtschaftlichen Arbeit hervorgeht, der Glaube, daß allein schon der Aufenthalt in unzerstörter Natur erzieherisch im Sinne der Veredelung wirkt - das alles steht gegenwärtig von der Sprache her außerhalb unserer Vorstellungsweise. Lietz nahm das ganz ernst. Der Zusammenhang stand für ihn außer Zweifel. Damit stand er keineswegs außerhalb der reformpädagogischen Bewegung. Die Begriffe Heimat, Volk und Vaterland, Natur und Sitte gingen

Berthold Otto und Petersen, Spranger und Reichwein, Alfred Lichtwark und Klatt ebenso leicht von den Lippen wie vielen anderen. Die Argumente für den Einfluß der unzerstörten Natur und einer Reform der gesamten Lebensweise unterscheiden sich kaum von den heutigen der alternativen Bewegung.

In einer derartig 'gesunden und natürlichen Umgebung' besorgte einstmals die Familie die Erziehung. "In früherer Zeit fiel der Schule in der Hauptsache nur der Unterricht als Aufgabe zu. Für die Erziehung sorgten im allgemeinen Elternhaus und Umgebung. Heute muß die Schule die Aufgaben der Erziehung zum Teil mit übernehmen und darf sich mit der Erledigung des bloßen Unterrichts nicht mehr begnügen. Herbart versuchte den Unterricht zum erziehenden umzugestalten; aber auch der in diesem Sinne umgestaltete Unterricht reicht für die Zwecke der Erziehung der Jugend nicht aus. Wie wenig der Schulunterricht für die Charakterbildung der Jugend genügt, beweist die Lebensführung eines großen Teils der schulentlassenen Jugend"[37].

In der Familie bestehen starke persönliche Bindungen, eine Familie wird nicht durch reinen Geschäftssinn bestimmt, die gefragten, geforderten aber herausgebildeten Tugenden sind allesamt soziale Charaktereigenschaften, es sind Vater-, Mutter- und Geschwistersinn, wie ihn einst Pestalozzi beschrieb. Immer, wenn sich Lietz auf Pestalozzi als ein Vorbild für die Erziehung berief, meinte er die gute Art der Familienerziehung, die Pestalozzi in seinen Volksromanen darstellte. Gerade den erziehenden Geist der Familie sieht Lietz schwinden, und beredt beklagt er den Verlust. "Nun, wo sind sie heute, diese Cromwellschen, Arndtschen, Steinschen, Scharnhorstschen Elternhäuser? Wo sind sie geblieben? Ich will nicht bestreiten, daß es deren noch gibt und geben kann. Aber sie sind jedenfalls viel seltener geworden. Sie sind unmöglich geworden in der Großstadt. Sie sind nur noch möglich geblieben auf dem Lande. Auf ländlicher Scholle, nicht auf dem Pflaster der Straßen sind ja überhaupt fast

alle Männer aufgewachsen, welche kraftvoll altersschwache Kulturen vor dem Verderben, vor der Verweichlichung zu erretten verstanden. Aber heute geht die meiste Kraft unserer auf dem Lande geborenen Jugend verloren, weil die höhere Schule den Knaben schon im neunten Jahre zu sich in die Enge der Stadt ruft"[38].

Sehr unkompliziert wird die gute Familienerziehung mit der Erziehung auf dem Lande gleichgesetzt; ohne weitere Analyse wird angenommen, daß das auch tatsächlich so war. Dieser so vorausgesetzte Zusammenhang wird Grundlage für die geplante Internatserziehung. Wie bei einem festen Modell mit immer gleichen Wendungen wiederholt Lietz die Grundidee. "Denn diese (die neue Erziehung im DLEH, B.O.) nimmt sich jene vorzüglichen häuslichen Erziehungsstätten von ehemals zum Muster und folgt damit dem Evangelium Pestalozzis, das uns dieser Priester und Prophet der neuen Erziehungsschule in 'Lienhardt und Gertrud' verkündet hat"[39].

Der Theologe Lietz kann in der Begrifflichkeit nicht hoch genug greifen, wenn er diesen Zusammenhang beschreibt: Evangelium, Prophet und Priester. Wie ein Glaubensbekenntnis wird das alles hingenommen, eher beschworen als bewiesen, die historischen 'Belege' sind nur aufgezählt, nicht im einzelnen inhaltlich gefüllt. Natürlich sind die großen Politiker um die Wende vom 18. zum 19.Jahrhundert auf ländlichen Adelssitzen aufgewachsen, doch viele, die zum Verderb dieser Gesellschaft beigetragen haben, ebenfalls. Pestalozzi, dessen Andenken zur Zeit der Studienjahre von Lietz in Jena hochgehalten wurde, wird als Prophet aufgerufen. Doch an keiner Stelle der vielen Veröffentlichungen von Lietz finden sich konkrete Aussagen über die Art der Familienerziehung in 'Lienhardt und Gertrud', 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' oder 'Christoph und Else'. Aus vielen Quellen des Zeitgeistes, diese Eindrücke verdichten sich immer mehr, ist bei Lietz der Glaube erwachsen, daß gesunde Erziehung in der Gemeinschaft auf dem Lande erfolgen könne.

Die Struktur der Familienerziehung wollte Lietz in die

Praxis der Heimerziehung übertragen, in bewußter Ablehnung jener Praxis des 'Präfektensystems', das er in Abbotsholme kennengelernt hatte. Auch das Prinzip 'Jugend soll durch Jugend' geführt werden', gehörte nicht in sein Konzept. Die Ablehnung ist wohl auch einer der tieferen Gründe für den Streit mit Wyneken. Lietz wollte eine Nachbildung von Familien. "Der feste Zusammenschluß je einer kleinen Gruppe von etwa neun je um einen Familienvater ist für dieses Heim kennzeichnend"[40].

Eine starke Stellung, die Lietz ohne weiteres dem Vater in der Familie einräumte, sollte der Erzieher in der Mitte der 'Heimfamilie' haben. Er sollte so mit den Heimbewohnern zusammenleben wie ein Vater: gemeinsam leben, arbeiten, spielen, wohnen und essen, den jungen Menschen alles das sein, was ein vorbildlicher Vater sein sollte. "Der 'Familienvater' will sich jedem Glied seiner Familie mit Sorgfalt und Geduld annehmen; ihm helfen, wo immer es seiner bedarf, ihm Führer, Berater, Freund sein"[41].

4. SOZIALE UND ASKETISCHE TUGENDEN DES ERZIEHERS

In diesem Zusammenhang sprach Lietz gern vom Geist der Familie und vom Geist in den 'Heimfamilien' sowie von einem gemeinsamen Geist in den Heimen überhaupt. In vielen Berichten Ehemaliger wird bestätigt, daß es diesen Geist auch tatsächlich gegeben hat. Lietz dachte sich für sein Prinzip der Familienerziehung einen 'Familienvater', wie er sein sollte. An den Erzieher, der dieses Amt übernehmen wollte, stellte er hohe und höchste Anforderungen. Akademische Ausbildung in zwei Unterrichtsfächern genügte keineswegs. In einem Brief aus dem Jahre 1913, überschrieben 'Der Beruf des Erziehers', stellte Lietz seine Ideale zusammen. Es stehen in diesem Brief wohl die höchsten An-

forderungen, die je an einen Erzieher herangetragen worden sind. Sie verlangen von ihm die völlige Hingabe seines Lebens an die Erziehung und ein diszipliniertes sich Unterordnen unter die Gemeinschaft. Als Beispiele ruft er "die Orden und Gemeinschaften vergangener Zeiten" auf[42]. Was die Orden von ihren Mitgliedern forderten, verlangt er vom Lehrer: "Gehorsam, Armut, Keuschheit forderten jene Orden von allen Gliedern; die Ritterorden dazu Tapferkeit und Ritterlichkeit"[43]. Der wichtigste Grund für Lietz: mit der erziehenden Gemeinschaft muß der 'Familienvater' stets Vorbild sein. "Erziehe Dich selbst und sei bereit, ebenso andere zu erziehen. Dein Beispiel, Deine Persönlichkeit laß wirken"[44].

Vier Tugenden stellt Lietz besonders nachhaltig heraus: Armut, Keuschheit, Tapferkeit und Gehorsam. Doch es ist interessant, wie er diese Tugenden inhaltlich anfüllt. Hier ist er engagiert, hier wird er deutlich, an diesen Stellen sagt er konkret, was er meint.

Er fordert Armut, damit der Erzieher sich ideellen Zielen zuwenden und diese den materiellen Genüssen vorziehen sollte. Das Materielle sei nur so weit zu benutzen, als es zur Erhaltung des Lebens diene und die Erhöhung ideeller Ziele gestatte. Erzieher und Zöglinge sollen auf äußeren Genuß verzichten, sie sollen bereit sein, zu entbehren. Die ideellen Ziele sind für Lietz gleichbedeutend mit der höheren Kultur des gesamten Volkes. Materiellen Genuß faßte er gleichsam formelhaft durch die Begriffe Alkohol, Nikotin und ausschweifendes Leben. Nicht zuletzt soll der Erzieher sich in Armut üben, damit er darin ein Beispiel geben kann.

Die Keuschheit soll ein Erzieher üben, damit er seine Gesundheit und Kraft erhält. "Meide darum Nikotinismus, Alkoholismus, Sexualismus, Verweichlichung, Verschwendung und Genußsucht." Alle diese Laster sind für Lietz gemeinschaftsgefährdend. Das Hauptziel dieses Charaktermerkmals jedoch ist in der Gesundheit und Kraft zu sehen, damit bei-

des in den Dienst der Gemeinschaft gestellt werden kann. Schwächlichkeit und Krankheit sind für Lietz Vergeudung von Kraft. Dadurch erleidet die Gemeinschaft Verlust.

Die beiden letzten für den Lehrer geforderten Tugenden verdeutlichen in besonderem Maße den Gemeinschaftsbezug.

Lietz fordert Tapferkeit, damit der Erzieher "die Forderungen des sittlichen und sozialen Idealismus allen Widerständen zum Trotz" durchkämpfen kann, "zum Besten des Einzelnen wie der Nation"[45]. Er geht so weit, daß er zum Besten der Nation die "Drangabe der ganzen Persönlichkeit" fordert.

Erstaunen kann die Forderung nach Gehorsam auslösen, denn sie muß angeben, wem man Gehorsam schuldet. Für Lietz ist das relativ einfach. "Ordne Deine eigene Person den Lebensinteressen der ganzen Gemeinschaft, der kleineren in der Schule, der großen dem Staate unter"[46]. Worin die Lebensinteressen bestehen, wird nicht gesagt. Doch die Richtung ist deutlich. Nicht persönliche Neigungen stehen im Vordergrund, sondern das Interesse der Gemeinschaft. Hier ist jene Gesinnung anzutreffen, die später zu der überspitzten Forderung der Nationalsozialisten führen wird: Du bist nichts, dein Volk ist alles. Aus der Zeit heraus nennt Lietz diese ideelle Haltung sozialen Idealismus. Er kann sich in der Tendenz einig wissen mit Natorp, so manchem Vertreter des deutschen 'Kathedersozialismus', aber auch mit B.Otto.

Volk, Nation und Heimat stellen für Lietz die höchsten Gemeinschaftswerte dar. An ihnen hat sich die Erziehung zu orientieren. "Der Erzieher sollte stets als positives Ziel verfolgen, die Mitarbeit an der Reformierung des Volkes"[47]. Damit derartig positive Gemeinschaftsziele zu erreichen sind, werden Gehorsam, Pflichterfüllung, Einsatzbereitschaft und Vaterlandsliebe zu Erziehungszielen deklariert. Selbst das Militärisch-Knappe im täglichen Umgang und Vorbereitung auf den Wehrdienst gehören für Lietz dazu. Pflicht-

bewußtsein schließt soziales und nationales Verantwortungsbewußtsein ein. In den häufig herausgegebenen Prospekten zeigt Lietz immer wieder Bilder vom 'Kriegsspiel' der Heimbewohner. "Für den Dienst ist das militärische Beispiel mit der erprobten Knappheit, Sachlichkeit, Zweckmäßigkeit, den festen Gewohnheiten durchaus nicht gering zu schätzen, allem Gerede vom Militarismus zum Trotz"[48].

In der Sekundärliteratur ist der soziale Idealismus von Lietz, besonders sein Patriotismus, der sich unter anderem in der offenen Verehrung des Kaisers zeigte, kritisiert worden. Für Lietz selbst war das eine ganz ernste Angelegenheit. Aus der deutschen Geschichte leitete er eine Art 'Heldengalerie' ab, die von Hermann dem Cherusker über die grossen Kaiser des Mittelalters, die 'Freiheitshelden' von 1813 ohne Bruch bis Kaiser Wilhelm II. reichte. Ihr Beispiel wurde immer wieder beschworen, ihre Geschichten und vaterländischen Taten in den abendlichen Kapellen dargestellt. Sie alle erschienen ausschließlich als die hervorragenden Repräsentanten der Nation. "Die Nation muß uns das Höchste auf Erden, den Dienst an ihr ein unbedingtes Gebot der Pflicht und Ehre sein", schrieb Lietz und wiederholte dieses Bekenntnis in allen Schriften[49].

Diese Tugenden, als soziale Pflichten von oberstem Ziel, dem Wohlergehen der Nation deduziert, klingen für uns reichlich fremd. Lietz versuchte, danach zu leben. In seinen Selbstzeugnissen, den Berichten seiner Mitarbeiter und der Schüler klingt das immer wieder an. Schon als Student hatte Lietz begonnen, seinen Schlaf einzuschränken, er lebte 'asketisch' von einfacher Kost, kleidete sich unauffällig ohne jeden Luxus und schlief auf einem Feldbett in einem einfachen Zimmer in den Heimen. Die Möbel waren zum größten Teil selbstgefertigt, er stand als erster auf und ging als letzter zu Bett. Bei den Wettspielen, beim Einsatz auf Reisen, bei der gemeinsamen Arbeit war er der erste. Traurig notierte er den Tag, an dem ihn zum ersten Mal ein Schüler

im Ringkampf besiegte. Der Lehrer und Erzieher sollte Vorbild sein, und Lietz lebte danach. Sein gesamtes persönliches Leben hatte er den Heimen untergeordnet. Er heiratete erst, als er 43 Jahre alt war und eine Rückgratverletzung, die er sich beim Pferdsprung zugezogen hatte, ihn auf das Krankenlager warf. Von seinen Mitarbeitern verlangte er ähnlichen Einsatz. 1919 schrieb er rückblickend, so "lebten wir gewissermaßen als evangelische Mönche im Heime. Ich selbst bis in mein 43.Jahr hinein"[50]. Es lag auch durchaus in der Konsequenz dieses Denkens, wenn er sein Lebenswerk, alle Heime, in eine Stiftung umwandelte und dem deutschen Volk vermachte.

5. VATERLANDSLIEBE UND GEMEINSCHAFTSSINN DURCH REISEN

Nach seinem Vorbild richtete Lietz das tägliche Leben im Heim ein. In den bisherigen Darstellungen wurde meistens übersehen, wie nahezu bis in die Einzelheiten hinein der Tageslauf in den Heimen von den Gewohnheiten des obersten Leiters geprägt war: Aufstehen um sechs Uhr, die Älteren im Sommer noch früher, Morgensport, Laufen, abhärtendes Waschen im kalten Wasser, zum Anfang der Heimerziehung in Ilsenburg unter dem Wasserfall, ein gesundes Frühstück, nach zwei Unterrichtsstunden wieder Dauerlauf. Im Grunde wurde der gesamte Tageslauf eingeteilt. Die Mahlzeiten waren streng geregelt und der Speiseplan entsprach einer "streng hygienischen Lebensweise im Erziehungsheim", d.h. für Lietz kein Nikotin, keinen Alkohol, keine scharfen Gewürze. Zum Trinken gab es überwiegend Milch, morgens meistens Haferbrei zum Essen. Der körperlichen Ertüchtigung wurde im Tageslauf viel Zeit eingeräumt, mindestens zwei Stunden insgesamt. Auch über diese Lebensweise, die Meissner treffend asketische nannte, ist viel gestritten worden. Ihre Begründung findet sie mit aus dem obersten Erziehungsziel her: der moralischen und religiösen Erneuerung von Volk

und Nation.

Als ein Mittel zur Erreichung seiner Ziele setzte Lietz bewußt die Fahrten ein. Aber auch sie dienten nicht so sehr als Bildungsmittel, wie man in der Aufklärung annahm, sondern als Erziehungsmittel für die sozialen Tugenden. Lietz führte als Vorteile der Reisen zwar an, daß man in die weite Welt hinauskäme, um Gehörtes und Gelesenes nun mit eigenen Augen zu sehen, es zu vergleichen und zu überprüfen. Doch das ist nicht das Hauptanliegen. "Vielmehr wird eine Reihe weiterer Vorteile erreicht: Unternehmungslust, Fähigkeit sich in allen Lagen des Lebens zurecht zu finden und zu behelfen, Beobachtungsgabe, Körper- und Geisteskraft, Unternehmungslust, Kaltblütigkeit und Entschlossenheit, sozialer und politischer Sinn wachsen"[51].

Nahezu verächtlich spricht Lietz von Gesellschaftsreisen, die in Wirtshäuser oder Luxushotels führen; während solcher Reisen lernt man nicht das Leben des Volkes, seine Arbeit und Kultur kennen. Die Reisen, die die Zöglinge unternahmen, waren eher Abenteuerreisen, nach Lappland, mit Stromschnellenfahrten auf einem Floß auf dem Lulea-Fluß, Rückreise auf einem Erzfrachter, man fuhr mit dem Fahrrad durch Schottland, weilte in Konstantinopel, als dort gerade ein kleiner Aufstand stattfand. Das waren keine Reisen mit Versicherung. Sie wären heute durch keinen Wandererlaß abgedeckt. Lietz übernahm eine große Verantwortung, wenn er auf diese abenteuerliche Weise mit den ihm anvertrauten Jungen in die Welt zog, und es ist Glück oder Wunder, daß nichts Ernsthaftes passierte. Als Erziehungsmittel waren die Reisen ganz dem obersten nationalen Ziel untergeordnet: "Man muß vielmehr auch hier seine eigenen Wege gehen, vor Unbequemlichkeit, Entbehrungen, Strapazen, ja Gefahren nicht zurückschrecken"[52].

Österreich, die Niederlande, Schweiz, Frankreich, England und Italien wurdenso bereist, man fuhr nach Island, drang in Finnland und Norwegen bis zum Polarkreis vor und gelangte bis weit nach Kleinasien. In vielen Beschreibungen

schlägt auch hier der nationale Sinn durch. Die Mittelmeerländer werden als laut, unsauber, unehrlich und nicht dem deutschen Nationalgeist entsprechend beschrieben. Ganz anders beschreibt Lietz Schweden, Norwegen und England. Das sind verwandte Völker unter sich. "Sinn für Schönheit, Sauberkeit und Zweckmäßigkeit machten sich überall bemerkbar; ebenso auch freundliches, zuvorkommendes Wesen und Taktgefühl bei den Bewohnern"[53]. Eine ganze Reihe nationaler Vorurteile wird unbedenklich fortgeschrieben. Es kommt darauf an, und zwar in erster Linie, die große Leistung der deutschen Nation herauszustellen. Im Kontrast zu anderen Völkern sollen die jungen Menschen das eigene Volk besser verstehen, sollen Nationalstolz und Vaterlandsliebe wachsen. So benutzt Lietz die Beschreibung von Reval einzig zu diesem Zweck: "Der Anblick Revals, woselbst wir einige Stunden verweilten, konnte traurig stimmen. Wo war die ehemals blühende deutsche Kultur geblieben? Waren das die Segnungen russischer Herrschaft?"[54]

Hauptanliegen der Reisen aber blieb der enge Zusammenschluß aller Teilnehmer, nicht im Sinne einer 'Reisegruppe'. Auf diesen Abenteuerreisen mußte man 'Kamerad' sein, ein von Lietz oft verwandter Begriff, man mußte für die anderen Mitreisenden einstehen, Wache halten, für die Gemeinschaft kochen, alles miteinander teilen, man mußte Disziplin üben und gehorsam sein. Das setzte voraus, daß die Leiter der Schulreisen 'Führer' waren, "die die Kräfte der Teilnehmer richtig einschätzten, ihnen echte Kameraden und Feldherren zugleich sein können, alle Entbehrungen, Freuden und Leiden mit ihnen zu teilen gewillt sind, keine Art von Verweichlichung und Genußsucht begünstigen"[55].

Auf diesen Reisen wollte man nicht in erster Linie etwas erleben und genießen, sich erholen und ausspannen, sondern wollte sich erleben, den Einsatz der eigenen Kraft und des eigenen Könnens erleben, den Ernstfall proben. Man wich den Gefahren nicht aus. Das war keine bequeme Fahrt. Alle Tugenden, die im Alltag des Heimlebens gefordert wurden, sollten hier auf eine ernste Bewährungsprobe gestellt werden.

6. DIE 'KAPELLE' ALS EMOTIONALES ERZIEHUNGSMITTEL

Ein Erziehungsmittel besonderer Art bildeten die sogenannten 'Kapellen', Andachtsstunden, die der religiösen und nationalen Besinnung dienten, Ruhepunkte im Tageslauf darstellten und vor allen Dingen sittliche Beeinflussung der Zöglinge bewirken sollten.

Wie bei so vielen Phänomenen in seinem Erziehungskonzept, so hat Lietz auch diese aus dem eigenen Erleben abgeleitet und verallgemeinert. 1919 hat er in einem nahezu zärtlichen Rückblick auf die Quelle im eigenen Leben verwiesen: "An die Dämmerstunden meiner Kindheitszeit denke ich zurück; besonders an die in der dunklen, kälteren Jahreszeit. Da saß die Mutter am Kachelofen, das Kleinste auf ihrem Schoße; wir Kleinen standen oder lagerten um sie, oder waren schon in unserem Bett. Und die Mutter sang uns Lieder und erzählte uns 'Geschichten'"[56]. Das innige gemeinsame Erleben, die Verbundenheit im gemeinsamen Gesang, auch im religiösen Lied, Ergriffenheit von einer Geschichte, in diesem Falle mit nationalem Sinn, bildeten den Begründungsrahmen für die Kapellen, bei denen Lietz seinen Kindern Geschichten 'von Hindenburg oder vom Kaiser' erzählte.

Die gefühlsmäßige Komponente verband er mit seiner schon dargestellten Einschätzung der Natur. Besondere Wirkung versprach er sich von einer 'Kapelle' in freier Natur. Ein besonders schöner Baum, eine idyllische Wiese, ein malerischer Sonnenuntergang sollten die Seelen besonders empfänglich stimmen. "Wir kommen also im Heime zusammen, sei es draußen unter einem hohen Baum und Sternenhimmel oder drinnen im schönsten Raum und hören, "was Menschenherz erhebt" und "Menschenbrust durchbebt"[57].

Märchen für die Kleinen, 'erhebende' Geschichten, das Wertvollste der deutschen und Weltliteratur wurden angeboten, bedeutende Lebensläufe als Exempla hingestellt, doch allein die Wahl der Autoren verrät wieder den nationalen Zweck, zu dem sie ausgesucht und angeboten wurden: Einfaches Leben

auf dem Lande und patriotische Gesinnung sind die Kriterien, nach denen Kleist, Grillparzer, Storm, Hebbel, Keller, J.Gotthelf und Fritz Reuter angeboten wurden. So unterschiedlichen Rang diese Schriftsteller auch einnehmen mögen, sie lassen sich alle nach diesen Kategorien ordnen.

Bei den großen und vorbildlichen Politikern nennt Lietz die Namen von Tacitus, Heliand, Dante, Luther, Friedrich der Große, Stein, Bismarck, Paul de Lagarde, Th.Carlyle, Ruskin und Treitschke. Er zählt bedeutende Namen aus der Weltliteratur auf, nennt aber "natürlich an erster Stelle das Beste aus der Kriegsliteratur"[58], er nennt Autoren, die heute niemand mehr kennt, wie Bloem und Frenssen. Eine besondere Liebe galt Walter Flex. Nach den großen politischen Vorbildern wurden Häuser in den Landerziehungsheimen benannt, zum Beispiel nach E.M.Arndt und Bismarck.

Bei den Beschreibungen einzelner Kapellenabende wird Lietz häufig lyrisch, "und als dann die Glocke ertönt, da wandert alles, jung und alt - auch der braune Haushund fehlt nicht - zur 'Kapellenwiese' unter die hohe Kiefer am Ilseufer. Der Jubel verstummt und der am Stamm des Baumes sitzende Mann beginnt vorzulesen, diesmal aus den Briefen und Erinnerungen der Freiheitskämpfer. Andächtig hören alle zu und viele sind zur Antwort bereit, wenn eine erläuternde Frage aufgeworfen wird. Nach einer halben Stunde hält der Leser inne. 'Vater, Du führe mich', singt der Chor als Abschluß der Feier. Alle eilen zum Manne und der schlanken, fröhlich dreinschauenden Frau an seiner Seite und schütteln ihnen die Hände zum Gutenachtgruß"[59].

Das Zitat wurde so ausführlich angeführt, weil es einen besonderen Sinn verdeutlicht. Lietz fragt nicht nach dem Eindruck, den diese Kapelle auf die Jugendlichen machte, er stellt dar, was er bewirken wollte. Über eine besonders erzeugte Stimmung in sorgfältig ausgewählter Umgebung soll vaterländische Gesinnung hervorgerufen oder befestigt und mit religiösem Sinn verbunden werden. Die jungen Menschen sollen fühlen, daß sie Glieder einer großen, ruhmreichen

Geschichte sind, die es fortzusetzen gilt.

Gelegentlich hat Lietz diese 'Kapellen' auch Gästen übertragen, die von ihrem Erleben berichten sollten. Doch auch das geschah in erster Linie um des Vorbildcharakters wegen. Am Ende eines Monats, eines Vierteljahres fanden größere Kapellen statt, später wurden auch ältere Schüler mit der Gestaltung beauftragt. Diese Form der gemeinsamen Feier bildete ein bevorzugtes Erziehungsmittel, so daß Lietz sie immer wieder erwähnt und beschreibt.

Eine Begründung findet sich bei Lietz kaum, anders als zum Beispiel später bei Petersen, der das Spiel und Fest anthropologisch gefordert sieht und deshalb in sein Schulleben einstellt. Darauf wird noch zurückzukommen sein. Lietz ist lediglich von der Notwendigkeit durchdrungen, etwas für die Ausbildung nationalen Gefühls und nationalsozialer Gesinnung zu tun. In 'Leben und Arbeit', der Zeitschrift der Heime, hat Lietz eine Reihe von Vorträgen aus den Kapellen abgedruckt. Zum überwiegenden Teil befassen sie sich mit nationalen Problemen und Heldentaten aus der deutschen Geschichte.

7. ARBEIT ALS DIENST FÜR DIE GEMEINSCHAFT

Größtes Gewicht legte Lietz auf die gemeinsame Arbeit. Gerade in ihr sollte sich die erziehende Gemeinschaft bewähren, und gerade die Arbeit sollte alle die Gemeinschaftstugenden hervorbringen, die Lietz anstrebte. Zwei Arten von Arbeit wurden besonders geschätzt, handwerkliche Tätigkeit und Landarbeit. Für die Hochschätzung beider bildet wiederum die Kindheit von Lietz die Begründung. In seinen Lebenserinnerungen berichtet Lietz davon, daß er selbst als Student noch in den Ferien 'vom ersten bis zum letzten

Tag' den Beruf des Landwirtes ausgeübt habe. "Diese Ferienarbeiten haben mich vor allem gesund und stark erhalten und praktisch gemacht"[60]. Im ersten, werbenden Prospekt aus dem Jahre 1898 stellt er die körperliche Arbeit in den Mittelpunkt seines Erziehungsplanes: "Tägliche praktische körperliche Beschäftigungen, die den Kindern Freude machen, ihrer Kraft entsprechen, sie geistig anregen und gesundheitlich fördern; als da sind Arbeiten im Busch, auf Feld oder Wiese, Werkstätten oder auf dem Bauplatz; wie Graben, Pflanzen, Begießen, Heu-Zusammenbringen, Tischlein-Bauen und anderes"[61].

Die praktische Arbeit bewirke Freude, stärkt Willenskraft und Selbstvertrauen, Gesundheit, Energie und Ausdauer, Geschick, praktische Einsicht, Gelegenheit, die Menschen kennenzulernen, "Eigenschaften, die für's ganze Leben hervorragende Dienste leisten in Frieden sowohl, vor allem aber auch im Krieg"[62]. Die Gründe werden hier wie fast immer aus dem eigenen Schicksal abgeleitet. "Aus eigener Erfahrung und vielseitiger Beobachtung weiß ich auch in diesem Falle, daß andere und ich das Beste und Meiste, was wir können und leisten, der Übung auch in praktischer Arbeit verdanken"[63].

Die praktische Arbeit stellte wie die Schulreise für Lietz den Ernstfall dar; das sollte kein 'Werkunterricht' sein, man hatte nicht die Absicht, um der Erkenntnis willen Starenkästen zu bauen, wie es Kerschensteiner in seiner Arbeitsschule wollte. Alle Arbeiten in den deutschen Landerziehungsheimen waren gemeinschaftsbezogen. Landwirtschaft in Haubinda wurde betrieben, weil das Heim von den Produkten leben wollte. Lietz strebte Autarkie an. In den Werkstätten wurde hergestellt, was man benötigte: Bücherregale, Kästen für die Kleidung, Konsolen, Rahmen und Körbe. Der größte Teil der praktischen Arbeit diente dem Ausbau der Heime. Das erste, die Pulvermühle in Ilsenburg, mußte erst als Heim eingerichtet werden. Aber auch in Biberstein und Haubinda wurde ständig gebaut, umgebaut, verändert. Zu den Jahresarbeiten rechnete man den Ausbau neuer Zimmer, die

Anlage von Sportplätzen, das Bohren nach Wasser oder den Bau eines Gerätehauses. "Nur Arbeit, die zweckmäßig und dem Ganzen dienlich ist, wird getan"[64].

Die Kriterien 'zweckmäßig' und 'dem Ganzen dienlich' bestimmen auch die Organisationsformen der Arbeit. Das gesamte Leben im Heim muß in der notwendigen Arbeit organisiert werden. 'Warte' übernehmen bestimmte Funktionen und haben sie mit mehreren Mitschülern zu erfüllen. So gibt es 'Sprechwarte', Klassenvertreter, die allerdings nicht zu nörgeln haben, sondern es "berichten die Klassenvertreter über das, was zum Nutzen der Allgemeinheit gesagt werden muß"[65]. Von den Warten hat jeder ein besonderes Amt zu erfüllen, als Postmeister, Gästeführer, Klassen-, Hof- oder Fahrradwart. Immer geht es um Angelegenheiten, die "der Allgemeinheit am Herzen liegen". Vor diesem Hintergrund definiert Lietz, was er unter Erziehung versteht: "Was ist Erziehung? fragst Du mich. Darauf antworte ich Dir: Erziehung erblicke ich darin, daß man das Kind am gesunden, einfachen und tüchtigen Leben, das ihm Wertvolles bieten kann, teilnehmen läßt; daß man ihm Gelegenheit gibt zu bedeutsamen Eindrücken, Erlebnissen und Handlungen, sodaß alle in ihm vorhandenen Kräfte und Anlagen zur Entwicklung gelangen können, und es einst erfolgreich an der Bewältigung der nationalen und kulturellen Aufgabe mitzuarbeiten vermag"[66].

Um die Wende des Jahrhunderts gab es kein weiteres reformpädagogisches Rezept, das so vom Gedanken der erziehenden Gemeinschaft durchdrungen war wie das von Lietz. Es gab auch in der Folgezeit kein Konzept, das den Gemeinschaftsgedanken so wenig reflektiert hat wie das Lietzsche. Aus unterschiedlichen Quellen war eine 'Welt- und Lebensauffassung' bei ihm gleichsam geronnen, zu der unhinterfragbar die bildende Kraft der Gemeinschaft gehörte. "In der LEH-Gemeinschaft verweilt jedes Glied Tag und Nacht, Sonntags und Wochentags. Sie nötigt jeden zur Rücksichtnahme, Selbstbeschränkung, schult soziales Verhalten, gewährt treffende Gelegenheit zu Menschenkenntnis und -behandlung,

mithin zu Dingen, die für's ganze Leben von großer Bedeutung sind"[67].

Lietz selbst hat das Beispiel oft genug genannt: Vorbild für Gemeinschaftserziehung waren ihm die alten Orden. Was sie zur höheren Ehre Gottes taten, wollte er zur Vervollkommnung der Nation tun. Er betrachtete sein Leben als Dienst an der Nation.

BERTHOLD OTTO: ERZIEHUNG ALS VOLKSORGANISCHER PROZEß

1. DAS BILD VON OTTO IN BISHERIGEN DARSTELLUNGEN

Die Beurteilung Berthold Ottos in der Pädagogikgeschichte ist relativ eindeutig. Nach dem Schema, das H.Nohl vorlegte, gehört er zu den Bestrebungen einer 'Pädagogik vom Kinde aus'. Von dieser Klassifizierung gibt es nur wenig Abweichungen. Zum zweiten wird die Pädagogik Ottos unter dem Stichwort 'Gesamtunterricht' in der Schulpädagogik, Didaktik oder Unterrichtsmethodik abgehandelt.

Kaum eine Geschichte, die Berthold Otto aufnimmt, macht den Versuch, die Pädagogik aus dem gesamten Denkzusammenhang heraus darzustellen. Fast klischeehaft wird die Aussage Nohls übernommen, daß der Umgang mit den eigenen fünf Kindern die Anstöße für den Entwicklungsgang dieses pädagogischen Genies gegeben habe.

Auffällig bleibt ferner, daß dieser sicherlich interessante Vertreter der Reformpädagogik auch in Monographien so wenig gründlich aufgearbeitet wurde.

Den ersten Versuch einer umfassenden Deutung legte Paul Baumann 1958 vor[1]. Er versuchte nach den vorliegenden Quellen das Leben Ottos zu erzählen, sieht die Bedeutung von Steinthal, Lazarus und Paulsen für das wissenschaftliche Denken Ottos, doch bleibt die Darstellung der Sprachphilosophie ungenügend, so daß der Zusammenhang mit der Pädagogik nicht einleuchtend genug wird. Außerdem betont Baumann, der selbst aus der Landerziehungsheimbewegung kommt, zu stark das 'pädagogische Genie' von Otto, schreibt unter dem Gefühl starker Verehrung und kann deshalb nicht distanzierend in den Blick nehmen, was nicht so stark auf das pädagogische Genie zurüchzuführen ist, sondern auf Zeitgeist und Klima, in dem Otto aufwuchs.

In der DDR legte schon 1955 Rosemarie Wothge in einer umfassenden Habilitationsschrift eine zusammenhängende Deutung vor, in der sie die Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Anschauungen von Berthold Otto nachwies, allerdings unter der Perspektive, die in Otto einen Vertreter des Nationalismus und Imperialismus sah. Sie nahm seine Verehrung für Preußen und Bismarck zum Anlaß für diese Wertung und ließ unberücksichtigt, daß Otto im deutschen Kaiser und in Bismarck deren sozialistischen Ansatz begrüßte, und daß er die ersten Anregungen für seinen Nationalismus bei deutschen Juden erhielt. Es ist schade, daß die ungedruckte Arbeit von Wothge gerade diese Aspekte vernachlässigte.

Eine Gesamtdarstellung Berthold Ottos vor dem Hintergrund des Zeitgeistes und aus dem Zusammenhang seines Werkes steht immer noch aus. Lediglich in schulpädagogischen Arbeiten wurde der Gesamtunterricht als isoliertes Phänomen beschrieben. Die Beschreibung, die seine Pädagogik in den Geschichten erfuhr und seine Zuordnung zu einzelnen 'Bewegungen' verdeutlicht bisher lediglich, wie unzulänglich der Problemkreis aufgearbeitet ist.

Herman Nohl rechnet Otto zur 'Pädagogik vom Kinde aus'."Die interessanteste Erscheinung dieser Pädagogik ist Berthold Otto und seine Hauslehrerschule. In ihm besitzt Deutschland neben Hermann Lietz eine seiner ganz wenigen ursprünglichen Persönlichkeiten, die nicht von der Theorie oder der Organisation her, sondern aus angeborener Leidenschaft zur Pädagogik gekommen ist und alle charakteristischen Merkmale der pädagogischen Genialität in ihren Stärken und Schwächen zeigt"[2].

Nohl verweist auf Steinthal und Lazarus. Sonst deutet auch Nohl den Ansatz ausschließlich von der Praxis her und dem Anliegen, seine eigenen Kinder zu erziehen. "Die stärkste Aufregung seines Lebens wird, als man ihm verbieten will, sie selbst zu unterrichten"[3]. Die pädagogische Theorie

Ottos ist für Nohl "wie etwas ganz Selbstverständliches aus dem Alltag seiner Unterrichtsarbeit"[4] hervorgegangen, der Umgang mit den eigenen Kindern gebe den Anstoß für das pädagogische Genie. "Als dem Fünfzigjährigen 1908 seine jüngste Tochter Helga geboren wird, erwacht noch einmal die ganze pädagogische Leidenschaft in ihm"[5].

Entsprechend leitet Nohl den 'geistigen Verkehr mit Kindern' ausschließlich aus dem Familienleben ab. Aus dem lebendigen Gespräch ergebe sich die Frage nach dem Problem der Altersmundart. Nicht einmal die auffällige Definition "Gesamtunterricht heißt ihn 'eine Gesellschaft zur wissenschaftlichen Unterhaltung'"[6] wird erklärt.

Ohne auf das Hauptwerk Ottos zurückzugreifen, charakterisiert Nohl die Pädagogik Ottos als große Antinomie von Kind und Kultur[7], wobei Otto sich entschlossen auf die Seite des Kindes stelle.

Es wird weder die eigentümliche Psychologie erklärt, mit der Otto seine Pädagogik fundieren will, noch der Zusammenhang mit dem 'volksorganischen Denken'. Alle Beziehungen zum Zeitgeist und zu Quellen aus der Studienzeit bleiben unberücksichtigt. Der Leser muß den Eindruck gewinnen, ein pädagogisches Genie habe hier alles aus sich selbst heraus hervorgebracht. Gerade dieser Auffassung hat Otto selbst in seinem 'Volksorganischen Denken' an mehreren Stellen entschieden widersprochen.

Emil Saupe nennt schon unter den Schriften Ottos nicht eine einzige politische oder volkswirtschaftliche. Im Gegensatz zu Nohl spricht er ihm auch den genialen Zug ab, "die kinderpsychologischen Feststellungen Berthold Ottos rühren zumeist von anderen Forschern, z.B. von Steinthal her"[8]. Mit den Begriffen 'Pädagogik vom Kinde aus', 'Hauslehrerbestrebungen', 'Altersmundart', 'Gesamtunterricht','deutsche Erziehung'[9] will er die Pädagogik Ottos kennzeichnen, wobei zumindest unerfindlich und unbegründet bleibt, wie

er zu der Bezeichnung 'deutsche Erziehung' kam. Otto verwandte den Begriff nicht. Saupe steht mit der Einschätzung auch allein auf weiter Flur.

Getreu der schon bekannten und nicht mehr hinterfragten Denkfigur beginnt die Reformpädagogik mit Kulturkritik, und damit setzt Saupe auch bei Otto ein. Besonders das höhere Schulwesen wurde einer scharfen Kritik unterzogen. Das taten zwar Langbehn, Lagarde und Nietzsche, Otto kritisierte höchstens den Lateinunterricht.

Wenn Saupe meint, Otto führe aus, "mit einer einfachen Ersetzung der fremdtümlichen Lehrfächer durch deutschtümliche Lehrfächer ist es nicht getan. Es muß ein ganz anderer Geist in den Unterricht hinein"[10] und meine damit jenen Trend zur 'deutschen Erziehung', irrt er gründlich. Mit dem 'ganz anderen Geist' im Sprachunterricht meinte Otto eine neue Grundlegung des Sprachunterrichts durch geisteswissenschaftliche Psychologie.

Ganz im Zuge seiner Fehleinschätzung sieht er den Gesamtunterricht "aus dem Fragebetrieb und dem Fragerecht entsprungen"[11]. Daß der Gesamtunterricht aus volksorganischem Denken, aus einer Lehre vom Volksgeist und einer Apperzeptionspsychologie her begründet sein könnte, kommt nicht einmal von Ferne in den Blick. Die Darstellung bleibt wie alle anderen völlig beliebig. Mit den gleichen angeführten Zitaten Ottos hätte sie auch anders geschrieben werden können.

Nur am Rande und als Kuriosität sei vermerkt, daß Kessler in seinem Buch 'Pädagogische Charakterköpfe', 3.Auflage 1921, den von Nohl als pädagogisches Genie eingestuften Otto nicht einmal aufnimmt, dafür aber zum Beispiel Gerhard Budde.

Willy Moog sieht in Berthold Otto einen Vertreter einer Pädagogik, die deutlich 'individualistische Züge' trägt.

"Im Sinne individualistischer Ideen wendet sich Otto gegen alles Schablonentum im Unterricht und geht prinzipiell von der Individualität des Kindes aus"[12]. Für die Kinder empfehle Otto "ein freies organisches Wachsenlassen". Diese und andere Aussagen bei Moog sind willkürlich zusammengestellt, mit einigen Zitaten aus zufällig ausgewählten Schriften Ottos garniert und ohne jeden Zusammenhang mit dem Bildungsgang Ottos, mit dem Zusammenhang und der Begründung seines Denkens. Hier ist Otto nur Pädagoge, alles andere ist bedeutungslos, marginal und hat mit der Pädagogik nichts zu tun. So nimmt es nicht wunder, wenn in diesem Kapitel auch Ellen Key, Ludwig Gurlitt, Heinrich Scharrelmann, Fritz Gansberg, Ernst Linde und Ernst Weber abgehandelt werden, alles Vertreter einer vom Individualismus getragenen 'Persönlichkeitspädagogik'[13]. Zumindest für Berthold Otto ist das eindeutig falsch und seinem eigenen Anliegen in keiner Weise gerecht. Es kann nicht verwundern, daß die geisteswissenschaftliche und historisch orientierte Pädagogik in Verruf geriet, wenn sie mit ihren eigenen Vertretern derart lässig umging und pädagogische Historiographie so überaus nachlässig betrieb. Es waren keine Pädagogen, die das geistige Erbe, aus dem die Reformpädagogik schöpfte, zum Beispiel die Sprachphilosophie von Lazarus und Steinthal, aufarbeiteten, sondern Germanisten. Im pädagogischen Denken hat das alles keinen Niederschlag gefunden.

Wilhelm Flitner, der die Einschätzung Nohls übernimmt, erklärt ebenfalls: "Seine bestimmenden Erfahrungen waren die Tischgespräche, die er mit den eigenen Kindern führte, während er in Leipzig als Mitherausgeber am Brockhauslexikon beschäftigt war"[14], und er reiht ihn deshalb unter dem Stichwort 'der dialogische Gesamtunterricht' in die Pädagogik ein. Immerhin verweist Flitner auf die Tradition, aus der Otto kommt: "Vielmehr muß man auf die klassische Sprachphilosophie Herders und Humboldts, auf die hermeneutische Theorie Schleiermachers zurückgreifen oder an Martin Bubers 'Dialogisches Leben' denken, wenn man Berthold Ottos Ansatz produktiv würdigen will. (Er war Schüler

Steinthals, des wichtigsten sprachphilosophischen Denkers zwischen Humboldt und Ernst Cassirer!)"[15]. Worin diese Beziehung inhaltlich besteht, führte Flitner nicht aus. Nur sehr allgemein rückt er die Gedanken Ottos in die Nähe von Herders Volksgeistlehre, in die Nähe Fichtes, des romantischen Nationalismus und der Selbstverwaltungsideen des Freiherrn vom Stein. "In wunderlichen sozialutopischen und patriotischen Gedankengängen bewegte sich die politische Philosophie Ottos, stellte er die Verbindung zu den Ideen über staatsbürgerliche Erziehung her"[16].

Otto selbst gab an, daß er nur über zwei Philosophen, Platon und Schopenhauer, verlässlich Auskunft geben könne. Es gibt keinen Hinweis, daß er Fichte, Schleiermacher, Humboldt oder Herder aus den Originalschriften studiert hatte. Humboldt kannte er durch Steinthal vermittelt. Den Begriff 'staatsbürgerliche Erziehung' mied Otto. Sein volksorganisches Denken war anders konzipiert. Was Flitner wunderliche und sozialutopische Gedankengänge nannte, rechnete Otto zu den Grundlagen seines Denkens, von denen her erst seine Pädagogik verständlich werde.

Für Albert Reble gehört Otto schlicht zur 'Pädagogik vom Kinde aus', wie sie Ellen Key eingeführt hat. Der Gesamtunterricht "ist also nichts anderes als die Obertragung des natürlichen und in der Familie selbstverständlichen Lernverfahrens auf die Schule"[17]. Diese grobmaschige Einordnung führt zu einer recht kuriosen Charakteristik. "Das Prinzip 'vom Kind aus' führt Otto zu der extremen Forderung, daß auch der Lehrer ganz in der Sprache der Schüler mit ihnen reden soll"[18]. Das jedenfalls erscheint als oberflächliche und unbedachte Einschätzung der 'Altersmundart', das wird erschreckend deutlich, wenn Reble gar behauptet, "der Erwachsene braucht es (das Kind, B.O.) im Denken und Sprechen nicht zu sich heraufzuziehen"[19]. Es nimmt deshalb schon nicht mehr wunder, wenn er den Gesamtunterricht damit begründet, daß dort "das Kind als Ganzheit genommen und auch die Welt, mit der es sich auseinander-

setzt, als Ganzheit gesehen" wird.

Eine umfangreiche Darstellung Ottos findet sich bei Wolfgang Scheibe. Er räumt ein, daß Otto nicht einer der reformpädagogischen Richtung zuzuordnen sei, "auch nicht allein durch das Stichwort 'vom Kind aus'"[20]. Scheibe will das Werk im ganzen sehen, deutet es aber von der Praxis aus, es ruhe "auf den Voraussetzungen seiner eigenen pädagogischen Praxis, zuerst als Hauslehrer und dann als jahrzehntelanger Leiter seiner weit bekannten Versuchsschule..."[21].

Bei der Aufzählung des Schrifttums, die Scheibe vornimmt, fehlt nicht nur das Hauptwerk 'Volksorganisches Denken', sondern auch alle anderen politischen Schriften werden nicht erwähnt. Dafür wird eine in sich widersprüchliche Begründung gegeben: "Unberücksichtigt können hier Ottos politische und volkswirtschaftliche Arbeiten bleiben, die seit Beginn des Krieges auch in seiner Zeitschrift einen erheblichen Raum einnahmen. Gelegentlich hielt er seine Reformgedanken auf diesen Gebieten für bedeutsamer als seine pädagogischen (von mir gesperrt, B.O.). Jedenfalls stellte er beide im Zusammenhang in gegenseitiger Bedingtheit dar"[22].

Zwar wird eingeräumt, wie wichtig die anderen Arbeiten Ottos seien, daß er selbst ihnen größeres Gewicht als seinen pädagogischen einräume, aber bei der Darstellung wird nicht auf diese Arbeiten zurückgegriffen. In seinem Lebensweg und Studiengang werden die geistigen Verbindungen nicht dargestellt; man kann den Eindruck gewinnen, Otto habe im luftleeren Raum gehandelt. Paulsen, Steinthal, Erdmann, Naumann und der Charonkreis finden keine Erwähnung. Völlig isoliert und beziehungslos wird die Pädagogik systematisch abgehandelt. Für diese Systematik gibt es keine Begründung, weil die Aneinanderreihung: das Kind und der Vorgang seiner Bildung, die Einstellung zum Kind, Bildung als geistiges Wachstum, geistiger Verkehr mit Kindern, die Berthold-Otto-Schule, Schulhaus und Schüler, Reformen der Unter-

richtsorganisation, Lehrplanfreiheit, der Gesamtunterricht, das Gespräch als Bildungsform, die ungefächert-ganzheitliche Thematik, Verständigung und Toleranz, Organ des Schullebens, Unterrichtshilfen, die 'natürliche' Methode, die Schulfreudigkeit, Spiel- und Wetteifer als Lernhilfen, 'Isolierung der Lernschwierigkeiten', neue Formen der Spracherziehung, kategoriale Bildung und Altersmundart beliebig ist. Die einzelnen Abschnitte können ausgewechselt werden, ein Begründungszusammenhang fehlt; er hätte sich nur aus der inneren Logik, mit der Otto seine Gedanken darglegte, ableiten lassen.

Bei Hermann Röhrs wird Otto im Kapitel V behandelt, das die 'wissenschaftlich geleitete Bildungsreform' darstellt und mit der 'anthropologisch-geisteswissenschaftlich orientierten Richtung' beginnt. Anthropologisch und psychologisch bestimmt erscheint der Ansatz von Otto, er wird in diesem Kapitel in die Nachbarschaft von Johannes Kretschmann und Maria Montessori, Ovide Decroly, Peter Petersen und Martin Buber gerückt.

Auch für Röhrs ist es keine Frage: Die eigene Erfahrung bildet den Ausgangspunkt für die Pädagogik Ottos. "Die Pädagogik Berthold Ottos resultiert aus zwei Erfahrungskreisen: aus den Kindheits- und Jugenderlebnissen sowie aus der Erziehung der eigenen fünf Kinder. Nichts findet sich im breiten Ansatz seiner Pädagogik, was nicht dort vorgeübt und vorgedacht worden wäre"[23]. Das Studium bei Lazarus, Steinthal und Paulsen lieferte nur die theoretische Vertiefung dieser Erfahrungskreise, auch Wagner, Schmoller und Gneist werden als volkswirtschaftliche und staatsrechtliche Anreger erwähnt. Inhaltlich dargestellt werden die Beziehungen nicht.

Die anthropologisch-geisteswissenschaftliche Grundlegung erfolgt für Röhrs, der 'Volksorganisches Denken' in seine Darstellung einbezieht, über die Psychologie. Doch zeitlich falsch ordnet Röhrs 'Volksorganisches Denken' - er-

schienen 1926! - in die Reihe der Schriften, die in den neunziger Jahren erschienen sind. Die geisteswissenschaftliche Grundlegung leitet Röhrs dann richtig von Steinthal und Lazarus her, wobei er jedoch Lazarus einen zu großen Anteil einräumt. Otto hatte sich fast ausschließlich auf Steinthal berufen. Röhrs diskutiert den Zusammenhang von Sprache und Denken an, läßt aber die Apperzeptionslehre, die von Herbart kommt, und die Steinthal weitergebildet hat, unberücksichtigt. Ohne diese Apperzeptionslehre fehlt der Ottoschen Psychologie ein Kernstück. Deshalb leitet Röhrs den Gesamtunterricht auch nicht aus den Erfordernissen des Volksgeistes ab, sondern aus der eher organisatorischen Forderung nach Aufhebung der Isolierung der Fächer. So bleibt bei der pädagogischen Zuordnung eben 'die Pädagogik vom Kinde aus'. "Insofern ist Otto ein typischer Vertreter der 'Pädagogik vom Kinde aus', allerdings mit einem weitaus differenzierteren Lösungsansatz, als er bei Ellen Key unter dieser Zielsetzung anzutreffen ist"[24]. Freilich hat Röhrs im Rahmen der bisher vorliegenden Deutungen (ausgenommen die Monographie von Rosemarie Wothge) den weitesten Rahmen gespannt. Die innere, logische Verbindung zwischen volksorganischem Denken, Grundlegung der geisteswissenschaftlichen Psychologie und einer pädagogischen Theorie aber hat auch er nicht dargestellt.

2. DER ANSATZ: DER LEBENDIGE VOLKSGEIST

Hermann Lietz kam als Außenseiter zur Pädagogik; sein Konzept ergab sich weitgehend aus Verallgemeinerungen seiner eigenen Erfahrungen; seine Pädagogikkritik geht eindeutig auf seine negativen Schulerlebnisse im Gymnasium zurück. Sie enthält deshalb auch die ganze Einseitigkeit einer derart subjektiven Auswahl.

In vergleichbarer Weise schöpft Berthold Otto aus seinen persönlichen Erlebnissen. Auch er kommt als Außenseiter zur Pädagogik, er verallgemeinert seine eigenen Erlebnisse und knüpft immer wieder an sie an. Doch im Vergleich mit Lietz liegen gewichtige Unterschiede vor.

Otto bringt keine bedrückenden Schulerfahrungen mit; reibungslos und ohne Qual durchlief er das Gymnasium, und dort, wo Lietz Paukbetrieb und Unverständnis erlebte, fand Otto Entgegenkommen und Förderung. Für Lietz sind die Gymnasiallehrer namenlos,alle gleich. Bei Otto lernen wir Ostendorf kennen, der ihn förderte und schließlich auf Steinthal aufmerksam machte, auf jenen Mann, der später das entscheidende wissenschaftliche Erlebnis für ihn werden sollte.

Lietz beschreibt eindringlich, wie das Studium an der Universität, die Freiheit des Wissenserwerbs für ihn prägend wurde. Für Otto ist das zunächst auch der Fall. In Kiel hörte er den Steinthal-Schüler Benno Erdmann, durch weitere Förderung wird ihm ein Stipendium für Berlin vermittelt. Seit 1879 in Berlin, mit Zugang zu dem bedeutenden Lehrer der Berliner Universität, zu Friedrich Paulsen, dem Volkswirt und Kathedersozialisten Adolph Wagner und dem Staatsrechtler Rudolf von Gneist, kann er den freien und unbehinderten Wissenserwerb fortsetzen.

Doch anders als Lietz vermag er seine Studien nicht glücklich mit der Promotion abzuschließen. Sein Promotionsversuch bei Friedrich Paulsen scheitert. Dieses Erlebnis wird er nicht überwinden. Tiefe Erschütterung erfaßt ihn, als Paulsen die Konzeption für eine Dissertation ablehnte. Lietz war in seinen pädagogischen Erlebnissen getroffen, Otto in seiner Auffassung von Wissenschaft. Das beschäftigt ihn nun sein Leben lang. Sein Hauptwerk, 'Volksorganisches Denken', kann insgesamt als der Versuch angesehen werden, die spezifische Auffassung von Wissenschaft zu rechtfertigen, die Paulsen ablehnte. An vielen Stellen des umfangreichen opus, das Otto viele Jahre nach seiner Studien-

zeit verfaßte, kommt er auf die Ablehnung Paulsens direkt zu sprechen, an noch mehreren Stellen ergibt sich der Bezug aus dem Sachzusammenhang. Lietz wurde aufgrund ihn prägender Erlebnisse Pädagoge, Otto wollte Wissenschaftler werden.Sein Gesamtwerk stellt den Versuch dar, von außerhalb der etablierten Wissenschaft sich am Gespräch dieser zu beteiligen und einer neuen Geisteswissenschaft die Bahn zu bereiten.

Im Gesamtwerk von Otto tauchen die pädagogischen Schriften erst später auf, rein quantitativ sind sie nicht die umfangreichsten. Otto befaßte sich mit Volkswirtschaft,und mit gegenwärtigen Begriffen würden wir wohl sagen mit Soziologie und Politik. Er schreibt über die Sozialdemokratie, über Mammonismus und immer wieder über Psychologie. Gerade diese möchte er zu einer neuen, alle anderen Wissenschaften fundierenden Disziplin machen. Alle diese Ansätze lassen sich im Rahmen eines volksorganischen Denkens zusammenfassen, eben einer Wissenschaft, die die bisherigen Einteilungen in Disziplinen an der Universität überwinden sollte. Otto wurde nicht müde zu demonstrieren, daß sein Ansatz zwischen und über allen Disziplinen lag. Er wollte eine umfassende Wissenschaft vom lebendigen Geist schaffen. Sicher war Steinthal dabei ein Vorbild für ihn. Baumann urteilt deshalb: "Berthold Otto wurde der, der das Werk Steinthals fortsetzte, zeitlich während seines ganzen Lebens; aber stets außerhalb der Wissenschaft und von ihr verkannt"[25]. Doch durch das 'Erlebnis Paulsen' ging Otto in dem Bereich der Wissenschaftsorganisation über Steinthal hinaus. Er übernahm ganze Passagen der Psychologie, die von Herbart kamen, und Ansätze aus der Sprachwissenschaft, die von Humboldt stammen, ohne daß Otto je diese Quelle studiert hätte. Daß er immer außerhalb der Wissenschaft blieb, hat ihn sein Leben lang gekränkt.

Bis zu jenem Augenblick, an dem Otto Paulsen seinen Entwurf vorlegte, war Otto überzeugter Liberalist. Jetzt war es sein Vorhaben, die Auffassungen des Liberalismus in

einer Dissertation darzulegen, aber nicht nur aufgrund schriftlicher Äußerungen; Otto wollte auch die 'Meinung' der Menschen erfassen, wie sie sich in der gesprochenen Sprache zeigte, um gerade die aktuelle Auseinandersetzung darstellen zu können. Der Geist eines Volkes, der Volksgeist, so seine Überzeugung, lebe nicht nur in der Literatur, in den schriftlichen Zeugnissen, sondern im lebendigen Austausch der Meinungen, der Geist einer Zeit sei auch in der gesprochenen Sprache, wie man sie im Wohnzimmer und der Kirche, auf der Straße, in der Schänke und am Arbeitsplatz finde. Die schriftlichen Zeugnisse, der objektive Geist in der Sprache Hegels, sei immer ein 'toter Geist', die bisherige Geisteswissenschaft habe noch nie den gesamten, lebendigen Geist erfaßt.

Friedrich Paulsen hegte Bedenken "gegen die ganze Behandlungsart des Themas"[26], er meinte, das sei keine wissenschaftliche Arbeitsweise, und bei einer so weiten Auffassung würde ihm das Thema unter den Händen zerflattern. Es ließe sich auch gar nicht in den herkömmlichen Disziplinen unterbringen. Paulsen riet, Otto solle aus seiner Idee lieber einige Zeitungsaufsätze machen und damit zur 'Vossischen Zeitung' gehen. Bestenfalls könne Otto den Liberalismus darstellen, wie er in schriftlichen Zeugnissen nachzuweisen ist. Otto aber wollte den Staat als Organisation von Lebewesen zeigen, zwischen denen ein geistiger Zusammenhang bestehe, und diesen Zusammenhang wollte er durch neue seelenkundliche Forschungen aufdecken.

Der Widerspruch Paulsens hat Berthold Otto 'wachgerüttelt', aber auch tief getroffen, jedenfalls verläßt er ohne einen akademischen Abschluß die Universität. Der Kern der hier sichtbar gewordenen Differenz beschäftigt ihn sein ganzes Leben, immer wieder kommt er auf diesen Vorgang zu sprechen, stellt das Unverständnis Paulsens heraus und kritisiert die in ihren Formen erstarrte Wissenschaft, die nicht in der Lage sei, einen neuen Gedanken anzunehmen.

Wenn die Verstimmung bei Otto nach außen hin nicht länger anhielt, so hat das persönliche Gründe. Der Sohn Friedrich Paulsens, Rudolf, heiratete später eine Tochter Ottos. Dadurch fanden die Familien zusammen, und Otto schrieb später lediglich, Paulsen habe wohl nie geahnt und erfahren, wie tief er getroffen war. Dennoch kommt er immer wieder auf den Vorgang zu sprechen. Meistens benennt er nur das Sachproblem.

Dieses enthält drei Probleme: die bisherige, an den Universitäten vertretene Geisteswissenschaft könne 'nie den Geist selber erfassen'. Der Zugang zum 'lebendigen Geist' müsse auf anderen Wegen gesucht werden. In Anlehnung an die sprachphilosophischen Arbeiten Steinthals sieht Otto einen Zugang zum lebendigen Geist durch eine Analyse der gesprochenen Sprache.

Zum Zweiten vermöge die bisherige Wissenschaft aufgrund ihrer Einteilung in 'Fächer' und deren starre Selbständigkeit den lebendigen Geist nicht zu erfassen, weil sich dieser über die gesamte Breite der Existenz eines Volkes erstrecke und in Politik und Wirtschaft, Erziehung und Kultur anzutreffen sei. "Im Seelenleben eines Volkes liegt alles eng zusammen"[27]. Immer wieder betont Otto den organischen Zusammenhang des gesamten Volksgeistes, den "unzerstörbaren Zusammenhang des ganzen Geisteslebens des Volkes"[28]. Ebenso nimmt er an, daß sich auch die ganze Natur nicht etwa in Fächer ordne. Es sei erst der Menschengeist, der hier Einteilungen vornehme. Aus dieser Grundannahme leitet Otto das Prinzip der Ganzheit ab. Die Natur, das geistige Leben eines Volkes und das Lernen der Kinder - alles seien ganzheitliche, organische Vorgänge. Die Einteilung in 'Unterrichtsfächer' in der Schule bilde die Wissenschaften ab, finde aber keine Entsprechung im geistigen Leben. Deshalb müsse der Unterricht ganzheitlich sein.

Der Gesamtgeist sei drittens nur mit einer neuen Wissenschaft zu erschließen; für Berthold Otto ist das die Psy-

chologie, wie sie Steinthal in Grundzügen umrissen hat. Otto nennt sie eine 'geisteswissenschaftliche Psychologie'. "Als alles zusammenfassende Einheit stellte sich mir die Psychologie dar, so daß ich allmählich alle übrigen Fächer nur als Sonderkapitel der Psychologie ansehen mußte"[29].

Die Politik, die Volkswirtschaft, die Pädagogik wollte Otto psychologisch erklären, in der neuen Weise, wie er geisteswissenschaftliche Psychologie verstand, über Beobachtung und Selbstbeobachtung, jedenfalls wollte er den lebendigen Geist erfassen und nicht den toten. So solle die wissenschaftliche Pädagogik als angewandte Psychologie durch Selbstbeobachtung so exakt werden wie die Naturwissenschaft.

In Anlehnung an die Psychologie Steinthals - Otto hatte besonders Steinthals 'Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft' eingehend studiert - vertrat er die Meinung, daß sich im Bewußtsein Vorstellungsmassen bewegen und auch gegeneinander bewegen könnten, sich behindern oder gar verdrängen würden, wir deshalb auch Vorstellungen im Bewußtsein hätten, von denen wir im Augenblick nichts wüßten, weil sie'verdrängt' seien. Das alles sind Zusammenhänge, die sich schon aus der Psychologie Herbarts ergaben, wie in der Einleitung dargestellt ist. Steinthal faßte eine zusammengehörige Vorstellungsmasse mit dem Begriff 'Vorstellungsgruppe' zusammen[30]. Sie umfasse Vorstellungen, die im Verlauf des Lebens zusammengewachsen seien.Die Assoziationsgesetze beschrieben die Bewegungen der Vorstellungen und die der Vorstellungsgruppen. Otto überträgt das auf sein eigenes Leben: In seinem Bewußtsein habe es mehrere so zusammengewachsene 'Vorstellungsgruppen' gegeben: eine politische, eine erkenntnistheoretische, eine sprachwissenschaftliche und eine geschichtliche. Aus seinem Lebenszusammenhang heraus erwähnt er, daß der gesamte Fauststoff eine solche Vorstellungsgruppe bei ihm besetzt hätte[31]. Ausdrücklich merkt Otto an, daß diese Vorstellungsgruppen sich auch widersprechen könnten.

Geht man von dieser Selbstcharakteristik Ottos aus, dann bildet neben der erkenntnistheoretischen, die eben beschrieben worden ist, die politische Vorstellungsgruppe einen wichtigen Faktor in seinem Leben. Zählt man zu der politischen auch die volkswirtschaftliche Vorstellung, dann ist das sicher richtig und läßt sich durch vielfache Äußerungen belegen. Noch stärker als es bei Lietz der Fall war, ist das pädagogische Denken bei Otto eingebunden in politisches und wirtschaftliches Denken, nur ist dieses politische Denken deutlich anders als bei Lietz strukturiert. Aus beiden Bestrebungen aber wird deutlich, daß die Ansätze zur Reform ihren Anstoß aus der Politik erhielten.

Für Lietz bildet die Schulkonferenz von 1890 mit der programmatischen Rede des Kaisers, jenes 'Pädagogen auf dem Thron' einen immer wieder zitierten Anlaß für sein eigenes Reformstreben. Auch für Otto ist dies ein gewichtiges Ereignis, auf das er sich mehrfach bezieht, doch ein Anstoß, der seinem gesamten Denken eine neue Richtung gäb, ist schon früher zu suchen.

Nach eigenem Zeugnis begann Otto als überzeugter Liberaler seinen akademischen Weg, und noch in der Dissertation bei Paulsen wollte er den Liberalismus in seiner aktuellen Ausprägung darstellen. Die Weltanschauung des Liberalismus nun geriet im letzten Drittel des 19.Jahrhunderts in eine harte Auseinandersetzung mit der sozialen Weltanschauung. In diesem Streit nahm der Staat Partei und zwar für die soziale Weltanschauung.

Am 17.11.1881 richtete der Kaiser eine Botschaft an den Reichstag und rief zur 'Heilung der sozialen Schäden' auf. Diese könne nicht durch 'Repression gegen die arbeitende Klasse' erfolgen, "sondern gleichmäßig auf dem Weg der positiven Förderung des Wohles der Arbeiter." Auf diese Weise sollte der 'innere Friede' gesichert werden. Der Kaiser versuchte, sich dadurch zum Repräsentanten einer neuen sozialen Ära zu machen, die die Historiker mit dem Begriff 'Staatssozialismus' kennzeichneten. Der Staat versuchte,

das Wohl der arbeitenden Klasse in seine Hände zu nehmen, und wollte es nicht allein einer Partei überlassen. Dieser Schritt des Kaisers löste in der Öffentlichkeit heftige und widerstreitende Reaktionen aus. Die Gegner verlästerten das Programm als 'tolle Bestrebungen der Staatsregierung'. Die Anhänger erblickten den Anfang eines Weges in eine hoffnungsvolle Zukunft.

An mehreren Stellen im 'Volksorganischen Denken' beschrieb Otto die Bedeutung, die dieses Ereignis für ihn hatte. Er nannte es ein "vom frühen Morgen bis zum späten Abend und manchmal Teile der Nacht hindurch seelisch durchschüttelndes" Geschehen[32]. Dieser Gedanke, so meint er, müsse dem gesamten Volke klargemacht werden. "Ich weiß vom ersten Augenblick an, wo Fürst Bismarck und Herr von Bötticher verkündeten, daß diese Gesetze gemacht werden sollen, habe ich mit der größten Begeisterung und Aufmerksamkeit alles gelesen, was darüber gesagt und geschrieben wurde. Ich habe mir damals gesagt:'Es geht gar nicht anders; die Gesetze müssen gemacht werden; sonst geht unser deutsches Volk zugrunde'." So lebendig sah Otto noch 26 Jahre später das Erlebnis jener Wochen[33].

Ausführlich stellt er im 'Volksorganischen Denken' dar, wie sich seine Auffassung wandelte. Im Anschluß an die Sozialgesetzgebung bildete sich bei ihm eine neue politische Theorie mit der Nächstenliebe im Zentrum. Der Liberalismus war allein durch den Selbsterhaltungstrieb bewegt worden. Das reicht nicht aus. Jetzt geht ihm ein anderer Zusammenhang auf: Der Staat sei sozialisierter Selbsterhaltungstrieb und sozialisierte Nächstenliebe zugleich. Der einzelne sei hilfsbedürftig. Für diese Hilfsbedürftigkeit sei das Volk in seiner Gesamtheit verantwortlich, nicht eine einzelne Klasse oder Gruppe. Diese Vorstellungsart kommt einmal seiner Idee vom 'Volksgeist' entgegen, vom organischen Zusammenhang eines ganzen Volkes, aber auch der Meinung, Volkswirtschaft müsse nicht allein des Gewinnes wegen betrieben werden, sondern aus einer ethischen Gesinnung heraus, wie

sie sein Berliner Lehrer Adolph Wagner vertreten hatte. Für die damalige Zeit war es unerhört, wenn Wagner forderte, der Volkswirtschaft müsse Ethik zugrunde liegen.1872 wurde Wagner zusammen mit Schmoller zum Mitbegründer des 'Vereins für Sozialpolitik'. Dieser Verein und das Wirken der 'Kathedersozialisten' hatte die geistige Atmosphäre mit vorbereitet, in der die Sozialgesetzgebung erfolgen konnte. Otto konnte zwischen beiden Vorgängen jetzt Verbindungen herstellen. Das schien ihm Ausdruck eines einheitlichen Volksgeistes zu sein.

Für Otto kommen noch persönliche Bindungen hinzu. Während Lietz in Kaiser Wilhelm II. sein großes Vorbild sieht, findet Otto es in Bismarck. Der Kanzler wird ihn hinfort faszinieren. In der von ihm entdeckten Altersmundart wird Otto ein Kanzlerporträt geben, in seinem Gesamtunterricht werden häufig Themen der Bismarckschen Sozialpolitik behandelt. Dem im Zitat erwähnten Staatssekretär Karl Heinrich von Bötticher fühlt sich Otto noch enger verbunden. Er war, als Otto in Kiel studierte, Regierungspräsident von Schleswig, hatte ihn gefördert und schließlich auch seine Obersiedlung an die Universität Berlin angeregt.

Entscheidend für Otto aber wird der Zusammenhang, aus dem heraus er von Anfang an diese Sozialpolitik sieht. Die soziale Reform begriff er als einen Anfang volksorganischen Denkens. Die Begründungen dafür waren psychologischer Art. Otto brachte sofort das Moment des Verstehens ins Spiel. Die neue Sozialpolitik müsse dem Volke verständlich gemacht werden. Das ist für ihn ein Problem des Lernens und der Schule. Später wird er immer wieder im Zusammenhang mit der Altersmundart darauf zurückkommen. Die Erwachsenen müßten die Kindermundart verstehen, damit Kinder und Erwachsene voneinander lernen können; die Kindermundart könne dadurch zum Paradigma für die Verständigung zwischen allen Schichten, Kasten und Berufständen im Volke werden, sie weise damit den Weg zum inneren Frieden. In der Schule

komme durch das Verstehen der Altersmundart der Einzelgeist über sich selbst zur Klarheit, und zwar zu einer, die über das Verstehen von durch Schriftwerke vorgezeichnete Bahnen hinausführe, durch die lebendige Sprache komme der Volksgeist über sich zur Klarheit, die über Schichten, Stände und Klassen hinausführe.

Das ihn tief bewegende Erlebnis von 1881 wird noch durch den Kontakt mit Friedrich Naumann (1860-1919) und seiner 'national-sozialen Bewegung' vertieft. Auch in diesem Falle wachsen Vorstellungsgruppen zusammen. Es kann nicht die ganze Geschichte des Naumann-Kreises erzählt werden, doch es sollen die Fakten genannt werden, die zum gemeinsamen Vorstellungskreis beigetragen haben.

Naumann war Schüler der Fürstenschule St.Afra zu Meißen, er studierte bei Ziller und Wundt und wurde über sie auch mit der Herbartschen Psychologie und Wundts Auffassung vom Volksgeist und der Volksgemeinschaft bekannt. Stöcker machte Naumann zum Mitarbeiter der Inneren Mission. In Hamburg am 'Rauhen Haus' lernte er die Praxis kennen, Johannes Wichern, der Sohn von Johann Heinrich, hatte ihn nach Hamburg geholt.

Als Pfarrer in Langenberg studierte Naumann die Schriften von Marx, Engels, Liebknecht, Bebel und Lassalle. In seinem Werk 'Arbeiterkatechismus' (1888) wollte er 'seinen arbeitenden Brüdern den wahren Sozialismus' darstellen.

Naumann arbeitete mit am sozialen Programm der evangelischen Kirche von 1880. Dieser Kreis um Naumann wollte den Klassenkampf überwinden und eine tiefe Spaltung der 'Volksgemeinschaft' verhindern. Wilhelm Rein gehörte zu diesem Kreis, Hans Delbrück, Ludwig Curtius und der junge Stresemann sowie Berthold Otto. In diesem Kreis kam es zu einem persönlichen Gespräch zwischen Naumann und Otto. Das große ideale Ziel Naumanns war eine 'Brücke' zwischen Industrie, Landwirtschaft und Armee, eine Brücke, die er 'inneren Dreibund' nannte. Alle diese Gedanken reihten sich nahtlos

an das volksorganische Denken Ottos. Eine Zeitlang sah er in Naumann den künftigen Reichskanzler und den Vollender der Hohenzollernschen sozialen Reformen[35].

Es ist schwer, zu entscheiden, welche der beiden Vorstellungsgruppen, die erkenntnistheoretische oder die politisch-wirtschaftlich-soziale bei Otto im Vordergrund stand. Beide ergaben sich aus Schlüsselerlebnissen in seinem Leben und sind mit seiner Existenz verbunden. Beide zusammen geben den Rahmen seines Gesamtwerkes ab. Die Gewichtung fällt auch schwer, weil Otto selbst keine Trennung wollte. Im 'Volksorganischen Denken' handelt er die Themen gleitend ab, eines geht in das andere über.

Seine Pädagogik ist nur aus diesem Gesamtzusammenhang zu begreifen. Sie ist ein Aspekt seines volksorganischen Denkens. Wer Otto allein als einen Vertreter des Gesamtunterrichts sieht oder gar als einen Pädagogen, der 'vom Kinde aus' dachte, verfehlt diese Pädagogik in ihrer Grundlegung. Unterricht ist eine Veranstaltung des Volksgeistes. Will man das unterrichtliche Geschehen richtig verstehen und erfolgreich gestalten, muß man den Volksgeist zuvor verstanden haben. Pädagogik beginnt hier mit der Analyse volksorganischen Denkens.

3. DIE NEUE WISSENSCHAFT: VOLKSORGANISCHES DENKEN

Als sein Hauptwerk betrachtet Berthold Otto die vier Bände 'Volksorganisches Denken'. Es stellt die Zusammenfassung seiner Weltanschauung dar, ist Rechtfertigung seines Denkens, seines besonderen Denkweges, soll die Grundlegung einer neuen Wissenschaft sein, die die bisherigen Grenzen der Fachdisziplin überschreitet. 'Volksorganisches Denken' ist auch in einer ganz besonderen Weise ein sehr subjektives Werk.

Es ist einmal die umfassendste Apologie seines Standpunktes, den Paulsen abgelehnt hatte. Man kann das ganze Werk als Auseinandersetzung mit Paulsens Kritik lesen. Es ist aber auch subjektiv im Sinne des methodischen Vorgehens. Otto wollte von der Interpretation literarischer Zeugnisse abgehen und den lebendigen Volksgeist erfassen, und dieser lebe eben nicht nur in der Literatur, sondern in der gesprochenen Sprache, in der Bewegung der Vorstellungen sowohl des einzelnen wie ganzer Gruppen und in den Vorstellungsbewegungen des Volkes. Den bisherigen Geistbegriff habe die Philosophie aus Büchern herausgelesen, damit aber nach Meinung Ottos nie den ganzen Geist erfaßt. Will man den lebendigen Geist begreifen, müsse man sich der lebendigen, gesprochenen Sprache zuwenden. Die Gesetze der deutschen Sprache stellen nach Otto in Anlehnung an Steinthal die Grundtätigkeiten des deutschen Volksgeistes dar. Diese Grundtätigkeiten müsse man beobachten, zunächst in der Sprachtätigkeit der Kinder. Die neue Seelenwissenschaft beginne deshalb nicht mit der Interpretation von Texten, sondern mit der Beobachtung. Die oft wiederholte Forderung Ottos nach umfangreichen und exakten Beobachtungen führte dazu, daß einige Interpreten ihn zu der empirischen Richtung der Pädagogik zählen wollten. Das ist nur bedingt richtig. Otto erstrebte eine verstehende Beobachtung, die ihren Grund und ihre Legitimation in der Selbstbeobachtung fand. In der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts gibt es keinen zweiten Vertreter, der die Selbstbeobachtung in einem so reflektierten Vorgang zur Grundlage für psychologische Wissenschaft machen wollte. Otto sah in ihr eine neue Grundlegung für das Verstehen. Geistige und seelische Vorgänge bei anderen Menschen könnten wir nur verstehen, wenn wir sie bei uns selber beobachten könnten. "Niemand kann einen Gedanken verstehen, den er nicht selbst gehabt hat. Was uns geboten wird, sind ja nur Laute oder Schriftzeichen; diesen können wir nur gerecht werden, wenn es uns gelingt, sie mit Hilfe unserer Vorstellungen in unsere Gedanken zu verwandeln"[36]. Otto betont immer wieder, daß er

durch Steinthal in diesen Gedankenkreis eingeführt worden sei: Der sprachschaffende Mensch verstehe, und er sähe, daß er verstanden wird. Das war schon durch Humboldt dargelegt worden: Wir könnten die Sprache nur verstehen, weil wir aufgrund der Sprachkraft in der Lage seien, den gleichen Satz hervorzubringen. Im geistigen Grund der Sprache sei die Basis für Verstehen zu suchen. Das Verstehen des anderen müsse also im Verstehen des eigenen Selbst beginnen. Das ist bei Berthold Otto durchaus in dem Sinne gemeint, wie Schiller es in einem Vierzeiler beschreibt:

> Willst Du Dich selbst erkennen,
> dann sieh, wie die anderen es treiben;
> willst Du die anderen verstehen,
> blick in Dein eigenes Herz.

Berthold Otto wollte die Selbstbeobachtung zu einem gesicherten Instrument der geisteswissenschaftlichen Psychologie machen. Seine Schriften sind angefüllt mit Beispielen derartiger Selbstbeobachtungen. Oftmals diktierte er den Gang seiner Vorstellungen auf Sprechwalze. Er beobachtete sich selbst, wie er las, welche Bewegungen seine Vorstellungen dabei machten, welche Vorstellungen in seine Gedanken kamen wenn er schrieb, welche Assoziationen er auf Spaziergängen hatte. Im 'Volksorganischen Denken' berichtet er ausführlich, wie er durch die Lektüre von Schopenhauers 'Welt als Wille und Vorstellung' zu dieser Arbeitsweise angeregt wurde und sie beibehielt. "Ich habe zeitlebens so gearbeitet, daß ich meine Gedanken möglichst ungestört gehen ließ"[37], berichtet er. Ober Steinthal vermittelt, vertiefte Otto den Herbartschen Gedanken, daß die Vorstellungen ihre Eigenbewegung hätten, eine mechanisch gesteuerte, gesetzmäßige Eigenbewegung, wie Herbart annahm. Otto verwandte dafür den aus Schopenhauer abgeleiteten Begriff 'triebhaft'. Die Vorstellungsgruppen bei einem Menschen in einem ganzen Volke bewegten sich triebhaft. Es gebe Vorstellungen, die 'gehemmt' würden, solche, die 'verdrängt' würden, solche, die immer wieder in den Vordergrund träten. "Die Gedanken haben ihre Eigenbewegung,

und ihr müssen wir auf unseren Gängen folgen, das geht triebhaft vor sich"[38]. Die Verbindung von Denken und Trieb war eine Grundannahme Schopenhauers.

Otto berichtet, daß er bereits in einem Seminar bei Paulsen über Schopenhauer referierte, sich dann ausführlich in 'Welt als Wille und Vorstellung' vertiefte, so intensiv, daß es seine Arbeitsweise veränderte und gab später an: "Über zwei Philosophen kann ich genauere Auskunft geben: über Platon und Schopenhauer; die habe ich genau gelesen und durchdacht; ich glaube, daß ein Mensch höchstens zwei philosphische Systeme in sein Denken aufnehmen kann"[39].

Schopenhauer, so stellt Otto es dar, habe ihn bestärkt in dem, was er selbst an sich beobachtet habe. Die Vorstellungsbewegungen würden unabhängig vom bewußten Willen erfolgen, er habe erkannt, daß "unser ganzer täglicher Gedankengang, die Eigenbewegung unserer Vorstellungen, von unserem bewußten Willen fast vollständig unabhängig ist, also auf Antriebe erfolgt, die sich nicht in dem Bereich des begriffsmäßig klarsten Sehens bringen lassen"[40].

Otto führt zahlreiche Beispiele aus seiner eigenen Arbeitsweise und aus Selbstbeobachtungen an, Beispiele, von denen er meint, jedermann könne sie so an sich selbst beobachten, wenn man, in eine Arbeit vertieft, sich konzentrieren möchte und eigenwillig sich andere Vorstellungen in den Vordergrund drängen und man sich nicht erklären könne, warum zu diesem Zeitpunkt gerade diese Vorstellungen auftauchen. Die willkürliche Vorstellungsbewegung zum Beispiel bei Spaziergängen beschrieb Otto und sah auch darin ein Paradigma für die nicht willentliche Steuerung. "Das Triebhafte überwiegt durchaus"[41], formuliert er mit Schopenhauer und besonders Nietzsche hatte diesen Gedanken aufgegriffen und einprägsam formuliert, daß unser gesamtes bewußtes Denken triebhaft gesteuert würde, der Körper empfinde Lust, sagt Nietzsche, und also denke der Mensch, wie er sie verlängern könne, und darum soll er denken; der Körper verspüre Schmerz, und der Mensch denke darüber nach, wie er ihn verhindern

könne, und darum soll er denken. Nur, so die Annahme beider Denker, der Mensch sei sich auch über seine eigenen Triebe nicht im klaren. Genau da schließt Otto an: "Der Mensch kennt also zunächst einmal seine eigenen Überzeugungen nicht"[42].

Diese Gedankenbewegung nun ist für Otto fest verbunden mit der Gedankenbewegung in einer Gemeinschaft, wie der Familie, im Berufsstand und in einem ganzen Volke. Die Selbstbeobachtung führe zu der ersten grundlegenden Erkenntnis, daß nicht der individuelle Geist die alles bestimmende Kraft sei, sondern der Gemeinschaftsgeist eines ganzen Volkes. Kernstück der Weltauffassung Ottos ist seine Beschreibung des Volksgeistes. Durch die Sprachphilosophie vermittelt übernimmt er jenen Begriff, der schon bei Herder und Humboldt vorkommt, den Steinthal mit Herbarts Lehre psychologisch ausweitete und den er schließlich auch auf die Pädagogik anwandte, beziehungsweise das ganze pädagogische Geschehen aus der lebendigen Tätigkeit des Volksgeistes ableitete. Sprache, Schule, Unterricht und Erziehung sind für Otto 'volksorganische Einrichtungen', sind Erscheinungsformen des lebendigen Volksgeistes.

Otto, der, durchaus methodisch bewußt, die Selbstbeobachtung zum wichtigsten Erkenntnisinstrument machen wollte, hat seine Lehre vom Volksgeist nicht systematisch dargelegt, weil er auch der Auffassung war, daß sich dieser lebendige Geist nicht in einer starren Systematik erfassen lasse. Am nahesten kommt man ihm in vielseitigen Beschreibungen. 'Volksorganisches Denken' besteht aus vielen einzelnen Beobachtungen und Beschreibungen und kennt keine Systematik. Selbst das Inhaltsverzeichnis gleicht eher einem 'Gedankenstrom', denn einem Gliederungsprinzip. Immer wieder bezieht sich Otto auf eigene Beobachtungen und ermuntert den Leser, ebensolche anzustellen. Viele Abschnitte beginnen mit der Wendung 'ich habe beobachtet', 'ich glaube', 'ich bin davon überzeugt'.

Ein Volk ist für Otto eine organische Ganzheit. "Wir stellen uns also die Menschheit und das einzelne Volk nicht als einen Haufen von einzelnen vor, deren jeder durch den 'Zufall der Geburt' an irgendeine beliebige Stelle außerhalb allen Zusammenhanges von Ursache und Wirkung hineingeschleudert wurde, dabei eine rätselhafte und nach keiner Richtung hin bestimmbare Begabung oder Nichtbegabung mit sich brächte, diese zunächst in rätselhafter, dann aber nach dem Lesenlernen urplötzlich in ganz streng vorgeschriebener Weise schulte, entwickelte, stärkte, worauf er dann allmählich als mehr oder minder würdiges Mitglied in die menschliche Gesellschaft aufgenommen wurde"[43].

In der Reformpädagogik wurde ein Denkmodell häufig benutzt. Man stellte die 'neue Auffassung' einer 'alten' gegenüber; so zum Beispiel Petersen, wenn er die 'neueuropäische Erziehungsbewegung' vom 'Profil der alten Schule' absetzte. So verfährt auch Otto. Er nennt die alte Auffassung, die im Volke nur einen Haufen von einzelnen sieht, 'blanken Materialismus'. Kritisiert werden mit diesem Materialismus in erster Linie aber Grundgedanken der Aufklärung, die die Gemeinschaft als durch Vertrag zustandegekommen dachten. Volk war für die Romantiker, für Humboldt und die Sprachphilosophen des 19.Jahrhunderts, eine 'geistige Gemeinschaft', Otto verwandte auch den Begriff 'Seelengemeinschaft'.

Über die Sprache, die lebendiger Geist ist, stünden die Menschen eines Volkes in einer geistigen Beziehung, Otto nennt dies '<u>geistigen Verkehr</u>'. Entsprechend wird er in seiner Pädagogik vom 'geistigen Verkehr mit Kindern' sprechen. Darauf wird noch zurückzukommen sein. Den geistigen Verkehr in einem Volke erklärt Otto mit psychischen Vorgängen, die man auch im Individuum beobachten könne. "Wenn wir mit anderen Menschen in geistigen Verkehr treten, so geschieht das von vornherein unter der Voraussetzung, daß sich in deren Innern genau solche geistigen, seelischen Vorgänge abspielen wie bei uns selbst"[44].

Der einzelne Mensch sei geistbegabt. Wenn mehrere in Beziehung treten, müsse das eine geistige Gemeinschaft sein, denn in allen Menschen würden gesetzmäßig die gleichen seelischen Prozesse ablaufen. Man 'begegne' den anderen schon unter dieser Voraussetzung. Aus Sprache, Mimik und Gestik der anderen Menschen schlössen wir, daß bei ihnen genau solche seelischen Prozesse abliefen wie bei uns. Wir verstünden Sprache, Mimik und Gestik, weil wir sie selbst erzeugen könnten und weil diese Prozesse bei uns selbst nach dem gleichen Gesetz abliefen. Der Mensch lächele und er verstehe, wenn ein anderer lächelt; so verstehe man auch Stirnrunzeln, die Grußgeste, das Erstaunen auf dem Gesicht, die Abwehrgeste etc. "Die Urerscheinung dabei ist doch wohl die, daß wir durch Stimmklang und andere Ausdrucksbewegung des anderen in dieselbe Stimmung versetzt werden, die ihn zu dieser Äußerung veranlaßt hat"[45].

Durch diese 'Urerscheinung' werde geistige Gemeinschaft erzeugt und entstehe geistiger Verkehr. Die Stimmung, in die wir versetzt würden, bewirke ein vollständiges Gefühl 'geistiger Gemeinschaft', und zwar auch dann, wenn es sich zum Beispiel um negative Stimmung handele, die sich gegen uns wende. Otto demonstriert es am Zorn. Wenn uns jemand zornig entgegentrete, dann fühlen wir diesen Zorn und können ihn verstehen, auch wenn sich in uns die Verteidigung dagegen rege.

Auf diese Weise sei jeder Mensch mit anderen Menschen auf geistige Weise verbunden, Otto sagt, das individuelle Seelenleben erstrecke sich in anderes Seelenleben hinein. "Wir haben also gesehen, daß unser Seelenleben sich in das Seelenleben unserer Mitmenschen hinein erstreckt und daß wir einen Teil dieses Seelenlebens unserer Nächsten durchaus auch als Teil unseres eigenen Seelenlebens empfinden, so daß Veränderungen daran uns unmittelbar Freude oder Schmerz erregen können"[46].

An mehreren Stellen seines Werkes betont Otto, daß diese

Geist-Sprach-Denk- und Seelengemeinschaft noch längst nicht zureichend erforscht sei. Sein 'Volksorganisches Denken' stellt geradezu ein Programm dar, das aufzeigen soll, was alles geschehen müsse, um diese Gemeinschaftserscheinungen möglichst vollständig zu erfassen. Neben den bereits dargestellten Beziehungen über geistigen Verkehr und Stimmungen nimmt Otto aber auch ganz direkte Einwirkungen an. Vielleicht war sich Otto der Kühnheit dieser Gedanken selbst bewußt, wenn er vorwegnehmend erklärte, das habe nichts mit Mystik zu tun. "...ich bin überzeugt", schreibt er, "daß es eine unmittelbare gegenseitige Einwirkung von beseelten Körpern gleicher Art aufeinander gibt, die wir einstweilen noch nicht kennen, die wir aber wohl hoffen können später kennenzulernen"[47].

Er weist darauf hin, daß bereits im Tierreich derartige Erscheinungen beobachtet worden seien, freilich ohne Belege dafür anzugeben. Besonders aber in der Familie gehe "die Geistesgemeinschaft viel weiter..., als sie durch sprachliche Mitteilung hergestellt wird"[48].

Otto glaubt, daß Nerven- und Gehirnvorgänge "unmittelbar einwirken können"[49]. Zwar betont er ausdrücklich, daß es sich bei dieser Annahme um eine Vermutung handele, doch er fordert alle, "die sich dazu eignen" auf, Beobachtungen anzustellen, um Beispiele für diese Vermutung zu erbringen. Er selbst sieht in der Hypnose zwar eine verzerrte Art, doch die prinzipielle Möglichkeit, daß ein Mensch in direkter Weise auf das Bewußtsein eines anderen Menschen einwirken könne.

Eine weitere Bestätigung für mögliche direkte Einwirkung sieht er in der Erscheinung, daß ein Gedanke, der in einem bestimmten Augenblick in einem Menschen entstehe, in ähnlicher Weise "höchstwahrscheinlich in hunderten und tausenden meiner Volksgenossen genau ebenso entsteht"[50]. Das könne man darauf zurückführen, daß sie alle in ähnlicher

Weise den einigermaßen gleichen Lebensbedingungen ausgesetzt seien. "Aber man kann es auch so fassen, daß ein Gedanke, oder wir wollen lieber sagen, eine neue Art des Abgestimmtseins der Außenwelt gegenüber, sich etwa in der Weise der elektrischen Wellen von Gehirn zu Gehirn fortpflanzen (von mir gesperrt, B.O.),allerdings in erster Linie nur bei solchen, die wie Funkstationen einigermaßen gleichmäßig abgestimmt sind"[51].

Das wichtigste für Otto dabei ist die Feststellung, daß es eine Geistgemeinschaft gebe, die über die sicht- und faßbaren äußerlich erkennbaren Formen hinausgehe, die auch der geistigen Sprachgemeinschaft vorausliege. Durch die klare Fassung des Sprachproblems bei Steinthal sei er auf diese Spur geraten. Der sprachschaffende Mensch verstehe sich selbst, wenn er sähe, daß er von einem anderen verstanden würde. Otto folgert aus diesem Gedanken Steinthals: "Daraus ergab sich für mich unzweifelhaft, daß eine Geistesgemeinschaft schon vor der Entstehung des allerersten Verkehrsmittels, der Sprache, vorhanden sein muß"[52].

Die Zusammenfassung sieht Otto in einem "ganz ungeheuerlichen Gedanken". Ein ganzes Volk, das aus Millionen von Menschen bestehe, bilde in naturwissenschaftlichem Sinne einen einzigen Körper und im geisteswissenschaftlichen Sinne eine einzige Seele. Jeder einzelne sei nur ein organischer Teil dieses organischen Ganzen.

Eine derartige Annahme muß notwendig den Individualismusgedanken klassischer Prägung fallenlassen. Es muß neu bestimmt werden, was der Einzelne ist und wie sein Verhältnis zur organischen Ganzheit gesehen wird. Otto hat vielfältige Oberlegungen zu dieser Frage angestellt und nachzuweisen versucht, daß der Einzelne nicht 'urnotwendig' sei. Nur aus Zweckmäßigkeitsgründen will er noch vom Einzelnen sprechen.

Zunächst versucht er in mehreren Anläufen, ob es über-

haupt möglich ist, die Grenzen des einzelnen zu bestimmen. Gleich im ersten Band seines 'Volksorganischen Denkens' spricht er von den 'unsicheren Grenzen des Einzelwesens'.

Otto geht von der Frage aus, was einem Menschen seelisch Freude oder Schmerz bereite, aber auch, was ihm körperlich diese Gefühle erzeuge. Das könne man im Verhältnis des Menschen zu seinen Werkzeugen aufzeigen. Diese aus dem stofflichen Bereich stammenden Gegenstände dringen in unser Gefühlsleben ein und verursachen Freude oder Schmerz. Otto folgert: "Wenn der zu meiner Seele gehörige Leib so weit reicht, wie mir durch Veränderung des Stofflichen Schmerz zugefügt werden kann, so gehören alle meine Werkzeuge, meine Kleidung, meine Wohnung und die darin befindlichen Gebrauchsgegenstände unzweifelhaft in mein Gefühlsleben hinein, bilden also mit meinem Körper zusammen ein einheitliches Wesen"[53].

Von diesen Gegenständen nun würden wiederum Einwirkungen auf die Seele ausgehen und sie prägen, aber sie forme auch den Körper, denn er müsse sich auf den Gebrauch der Werkzeuge einrichten. So werde der Körper ein gänzlich anderer bei dem, "der sich gewöhnt, Schmiedewerkzeuge zu gebrauchen, als bei dem, der die Schneiderwerkzeuge vorzieht; und anders bei dem, der wie ein Landmann die Werkzeuge in freier Luft, in beständigem Zusammenhang mit der weiten Natur verwendet und dadurch ganz andre Betätigung der Lungenatmung und Porenatmung verursacht, als bei dem, dessen Arbeit in abgeschlossener Werkstatt vor sich geht. Der Landmann wird ein anderer Mensch als der Handwerker, und die verschiedenen Handwerke stellen auch wieder verschiedene Seelengestaltungen dar"[54].

Das Selbst erweitere sich dadurch über die Grenzen des Körpers hinaus. Körper und Seele würden sich auf die Werkzeuge, Gegenstände des täglichen Lebens 'erstrecken', und, wie noch zu zeigen sein wird, sie wechseln in andere Seelen hinein und verändern sich dadurch. Körper und Seele

werden so Produkte von 'Grenzüberschreitungen'. Durch sie gelange das Einzelwesen aber auch in das Seelenleben anderer Menschen hinein.

Das Werkzeug, das Haus, die Möbel, alle Dinge des täglichen Lebens würden nicht nur einem einzelnen Menschen gehören, sondern seien in eben dem Maße Eigentum der ganzen Familie, "und so sind wir dann in soweit stofflich und seelisch zusammengewachsen"[55]. Dadurch stünden praktisch in der ganzen Welt alle Menschen und alle Dinge stofflich und seelisch miteinander in Beziehung. Zwischen allen Dingen und allen Menschen finde damit geistiger Verkehr statt. Große Mühe verwendet Otto darauf, um darzulegen, wie in diesem Zusammenhang das Hinübergreifen des Selbst in andere Seelen erfolge. Dieser Teil ist auch deshalb so wichtig, weil hier der logische Ort liegt, an dem die Pädagogik beginnt.

Die Erweiterung des Selbst in das andere Seelenleben hinein sei von ganz anderer Art als die 'stoffliche Erweiterung' des Selbst. Otto beginnt im Herbart/Steinthalschen Sinne mit den Vorstellungen, deren Bewegung und Wirkung. Vorstellungen nun, die sich andere Menschen von mir bilden, und zwar alle Menschen, mit denen ich in Berührung komme, empfände ich deshalb als ein Stück meines Selbst, weil sie wie die stoffliche Erscheinung Freude oder Schmerz auslösen. Otto meint, das könne man schon bei Kindern beobachten, wenn sie zum Beispiel ausgelacht werden. Das Kind zeige sich schmerzlich berührt. Das errege ein unangenehmes Gefühl. Andere Äußerungen des Mißfallens hätten eine ähnliche Wirkung. Umgekehrt lösen Anerkennung und Achtung angenehme Gefühle der Freude aus. Das alles zeige, wie sehr "uns an der Meinung anderer von uns gelegen ist". Vorstellungen, die sich andere von uns machen sieht Otto dadurch fest mit dem eigenen Seelenleben verknüpft, weil eine Änderung dieser Vorstellungen (Vorstellungsbewegung) Freude oder Schmerz bereite.

Die Vorstellungen anderer wirken aber nicht nur auf unser

Gefühlsleben, sondern wir verarbeiten diese Eindrücke auch, wir reagieren darauf und im Zuge dieser Verarbeitung würden diese Vorstellungen Teil unseres Selbst. "Und die Gesamtsumme der Vorstellungen, die irgendwelche anderen Leute sich von uns gebildet haben, nennen wir unseren Ruf, unsere Ehre und, wenn die Anzahl der Beteiligten ganz besonders groß ist,unseren Ruhm"[56]. Niemand würde doch daran zweifeln, daß Ruf, Ehre und Ruhm zu unserem Selbst gehören. Über Vorstellungen würden wir uns in ein anderes Seelenleben hinein erstrecken. Otto ist der Meinung, daß die Menschen ein allgemeines Bedürfnis hätten, daß sich andere von ihnen möglichst angenehme Vorstellungen machen. Überall, wo das zunächst erreicht werde, seien die Menschen zufrieden[57].

Schließlich verbindet Otto diesen Gedanken mit der Willenslehre Schopenhauers. Es sei der menschliche Wille, der sich in die Natur, die Dinge und das Seelenleben anderer erstrekke. Dieser Wille sei so stark, weil er sich mit der Liebe verbinde, er könne so übermächtig werden, daß er zur Herrschsucht werde. "Aber unsere Willensfühler gehen noch viel weiter in die Welt hinaus. Und da möchte ich darauf aufmerksam machen, daß uns auch in unserem eigenen Seelenleben, in unserem eigenen Sprachschatz, das Wort Liebe nicht erst bei unserem Hineinwachsen in anderer Menschenleben begegnet, sondern auch überall bei unserem Hineinwachsen in die ungebundene Natur. Wir lieben unser Heim, unser Grundstück, unser Gut, aber wir haben darüber hinaus, und weit darüber hinaus, Lieblingsplätze, wir lieben unser Heimatdorf, unsere Heimatstadt und die ganze Gegend um sie herum, unsere ganze Heimat; und wir lieben unser ganzes Vaterland. Nicht nur unsere Mitmenschen, unsere Volksgenossen darin, sondern auch das ganze Land, wie es da ist...es schmerzt uns, wenn irgend etwas darin zerstört wird, es beunruhigt uns, wenn irgend etwas davon in Gefahren kommt. Durch alle diese Leiden fühlen wir uns mitverletzt und mitbedroht, und das nahmen wir doch wohl in unserer Betrachtung als Anlaß, festzustellen, wie weit unsere Seele überhaupt reicht"[58].

Otto muß hier und an anderen Stellen so ausführlich zitiert werden, weil nur so die besondere Weise seiner Argumentation sichtbar wird. Er bezieht immer wieder den Leser in diese Argumentation mit ein, um zu zeigen, daß es sich um Gedanken und Vorstellungsbewegungen handelt. Diesem Gedankenstrom kann man nur gerecht werden, wenn man ihn nachvollzieht. Dafür muß der größere Zusammenhang aufleuchten. Für Otto ist es ganz wichtig, immer wieder darauf zu verweisen, daß er selbst zu dieser Gedankenbewegung gehört, daß er Teil der Denkgemeinschaft seines Volkes ist. Er erhebt nicht den Anspruch, seine Werke als Orginal auszugeben.

Exemplarisch sei eine Äußerung im Zusammenhang angeführt: "Und da bin ich nun wieder einmal an einer Stelle, wo ich an einem der ungezählten Male, und zwar natürlich wiederum, wie immer, vergeblich darauf aufmerksam mache, daß ich mich nicht etwa für den halte, der diese Gedanken zum ersten Male gehabt hätte.Eine solche Meinung würde ja meinem ganzen Denken vollkommen widersprechen"[59].

Gedanken und Ideen entstünden nicht in einem Einzelnen. Durch die vielen Verbindungen und 'Erstreckungen' fänden sie sich über den ganzen Volksgeist hin ausgebreitet. An vielen Stellen werde Gleiches oder Ähnliches gedacht. So seien der Denker und das Genie nicht einsam hervorgestiegene Individualitäten, sondern allemal aus dem Gesamtgeist hervorgegangen. Im Kapitel 'Von der Würdigung großer Geister' führt Otto diesen Gedanken aus. Anknüpfungspunkt ist für ihn von Bismarck. "Ohne diesen Volksgeist wäre der Denker niemals auf die Stelle gelangt, von der aus er sein Sonderwirken begonnen hat. Nur der Volksgeist hat ihn dahin gebracht. Und so muß man von jedem einzelnen großen Denker sagen, sein ganzes Werk, wenn es sich auch anscheinend noch so weit über die gewöhnliche Höhe erhebt, ist doch in seiner Gesamtheit getragen von dem Volksgeist, über den er sich erhebt. Also die Möglichkeit seines ganzen Wirkens ist einzig und allein ein Verdienst des Volksgeistes"[60].

Allein der Gebrauch der Wendung 'Vertreter des deutschen Denkens' in der Umgangssprache verdeutlicht diese Verbindung mit dem Volksgeist. Diese Gemeinschaft des Denkens sei unendlich viel stärker als jede noch so hervorstechende Einzelleistung. Diese Denk- und Seelengemeinschaft bestehe auch da, wo alle üblichen Formen der Mitteilung und Verständigung darüber versagen. Dabei kommt es Otto in erster Linie um folgende Meinung an: Seine Auffassung von Volksgeist sei das genaue Gegenteil der Annahme, die da glaubt, ein großer Teil des Volkes verharre gleichsam in bewegungslosem Stumpfsinn, bis plötzlich, unfaßbar, wie durch ein Wunder und auch naturwissenschaftlich unerklärbar aus dieser stumpfen und trägen Volksmasse ein großer Geist hervorgeht, ein Genie erscheint, das seine Gedanken entweder einem Dämon oder göttlicher Eingebung verdankt, im schlimmsten Falle einfach zusammenzulesen hat, dem es nun gelingt, die träge Masse einfach mitzureißen. Otto wendet sich gegen den Standpunkt der Massenpsychologie, die, wie dargelegt, in der Masse eine geistlose Erscheinung sah. Otto meint 'Einfluß' sei gar nicht möglich, der einsame Denker oder das seltene Genie könnten einer stumpfsinnigen und trägen Masse niemals einen Gedanken faßbar machen, wenn nicht Geist in der Masse vorhanden wäre, "wenn nicht jeder einzelne in dieser Menge dem Gedanken entgegenkommt, d.h. selber schon auf dem Wege war, die Gedanken zu erhaschen..."[61]

Immer sei es der Volksgeist in seiner Gesamtheit, der Gedanken, Ideen, große Männer und Genies hervorbringe. Sie alle könnten nur wirken, wenn sie auf einen aufnahmebereiten Volksgeist träfen. Wenn das nicht der Fall sei, "könnte man ihn ebensogut den Bäumen im Walde vortragen". Die Verbindung der Menschen untereinander ist für Otto geistiger Art und unaufhebbar. Kein Mensch komme aus diesem 'Substantiellen seiner Zeit' würde Hgel sagen, heraus. Dadurch reiche der einzelne aber weit über die Grenzen seines Körpers hinaus. Es wird nicht mehr einfach,die Grenzen des Ich zu bestimmen. Die bisherige Psychologie vermag es nicht, weil sie auch mit ganz untauglichen Methoden gearbeitet hat.

Diese so beschriebene Art des Volksgeistes muß erst durch eine neue geisteswissenschaftliche Psychologie erforscht werden, und damit steht man überhaupt erst am Anfang. "Im Grunde ist es eine recht törichte Meinung, die das Ich mit der Außenwandung des Körpers abschließen will und da glaubt, daß anderthalb Milliarden derartigen Ichs als getrennte Einzelwesen in der Welt herumliefen, und daß sich die wechselseitigen Beziehungen dieser menschlichen Atome im wesentlichen als juristische Beziehungen im Zivilprozeß erledigen ließen"[62].

Für Otto besteht kein Zweifel daran: Wir bilden in Familie, Gemeinschaft, Heimatort, Volk und Menschheit - letzteres sagt er selten - fest verbundene organische Ganzheiten, wir sind mit unserem Volk so verbunden, wie Zellen eines Körpers miteinander verbunden sind. Fremdes Seelenleben wirke in uns, und wir wirken in fremdes Seelenleben hinein. Über Sprache, Religion, Sitte und Mythos sind wir miteinander verbunden. Ernsthaft zitiert Otto Goethes Scherzgedicht:

> Was ist denn an dem ganzen Wicht
> original zu nennen?

Diese organische Verbindung ist auch die Voraussetzung, die Bedingung der Möglichkeit für Erziehung.

In der organischen Ganzheit des lebendigen Volksgeistes gehe der einzelne so völlig auf, daß die Grenzen des Einzelnen nicht mehr auszumachen sind. Der einzelne 'erstrekke' sich in das Seelenleben anderer und Vorstellungsbewegungen anderer wirken auf den Einzelnen zurück. In einer Zeit bewegen sich die Vorstellungsgruppen im gesamten Volksgeist, Otto nennt diese Voraussetzung den "unzerstörbaren Zusammenhang des ganzen Geisteslebens eines Volkes"[63].

Dabei konnten die einzelnen Vorstellungsgruppen im Gegensatz zueinander stehen. Doch die Gegensätze gingen im Grunde auf die Einheit des Volksgeistes zurück. "Denn dieser

Sinnesart liegt entschieden das Gefühl zugrunde, daß auch für die verschiedensten Meinungen, die einander gänzlich zu widersprechen scheinen, im tiefsten Grunde irgend eine innerliche Einheit vorhanden sein müsse, wodurch es also ermöglicht wird, daß der, der der einen Meinung anhängt, ein genau so ehrlicher und tüchtiger Denker sei kann, wie der, der der anderen Meinung anhängt; daß das Denken des einen wie das Denken des anderen nur eben Gedanken eines und desselben Volksgeistes sind, der sich die selbe Sache nach zwei verschiedenen Richtungen hin überlegt"[64].

Mit diesen sich wiedersprechenden Vorstellungsgruppen erklärt Otto auch die unterschiedlichen Weltanschauungen, die in einzelnen Gruppen eines Volkes vorhanden sind, die unterschiedlichen politischen Richtungen sind so entstanden und in der Wissenschaft sind gegensätzliche Theorien Ausdruck unterschiedlicher Vorstellungsbewegungen. Wieder geht Otto von der Selbstbeobachtung aus. Sie zeige, wie jeder Mensch das eine und das andere denken könne. Steinthal habe ihn auf diesen Grundgedanken gebracht. Er habe schon dargelegt, daß die Selbständigkeit der einzelnen Vorstellungsgruppen so stark werden kann, daß man beide als wahr annimmt, auch wenn sie einander widerstreiten. So könne jemand Naturwissenschaftler und gläubiger Katholik sein. Diesen Zusammenhang auch in den Widersprüchen muß man sehen, um den Ansatz für pädagogisches Denken im Volksgeist ganz zu erfassen. Der einzelne lebe in diesem Volksgeist, erstrecke sich seelisch in viele Bereiche, volksorganisches Denken in unreflektierter Art sei jedem Menschen natürlich. Es sei deshalb nicht die bewußte Absicht des Lehrers, durch die erzogen werde, sondern der Volksgeist selbst sei der Lehrer.

Von den Vorstellungsbewegungen im Volksgeist gehe der Einfluß aus. "Diese Vorstellungen der anderen leisten also innerhalb gewisser Grenzen tatsächlich das, was man sich gewöhnt hat, Erziehung zu nennen"[65]. Vorstellen, Denken

und Fühlen der Menschen stehe in einem ganz großen Maße im Zusammenhang mit dem Volksgeist, man könne sagen, "daß man 99% alles dessen, was man selber denkt, sogar die Art, wie man selber denkt, bei seinen Mitmenschen, insbesondere bei seinen Volksgenossen, bei seinen Berufsgenossen, bei Bluts- und Seelenverwandten wiederfindet, und zwar in solcher Ähnlichkeit , ja Gleichheit, daß man sich der Überzeugung einer vollkommenen Einheitlichkeit des Volksgeistes doch nicht verschließen kann"[66].

Man könne jetzt sagen, daß der Volksgeist insgesamt über einen pädagogischen Urtrieb verfüge. Sein gesamtes Wirken sei von pädagogischer Art. Es beginne im engsten Familienkreise. Die Mitglieder würden aufeinander einwirken, später kämen Freunde und Bekannte hinzu, Nachbarn und Mitschüler. Ihrer aller Gedankenbewegung und Willen seien zwar einheitlich Ausdruck des Volksgeistes, aber widersprüchlich in der Auslegung. "Wir sehen also hier schon, daß eine Menge von Betätigungen im Familienkreise nicht einem in sich geschlossenen und nach außen abgeschlossenen Willen entspricht, sondern daß mehrere dabei, sich gegenseitig durchkreuzend, und außerordentlich schwer gegeneinander abzugrenzen, zusammenwirken. Wir haben hier die Urzelle der Gemeinbetätigung vor uns, aus deren millionenfacher Wiederholung sich alles Gesamtleben bis zum Volksorgang hinauf zusammensetzt"[67].

Denken und Erziehung würden gleichermaßen in der Gemeinschaft entspringen. Das Kind sei von Anfang an in diesen Zusammenhang eingegliedert und wachse aufgrund der eigenen Vorstellungstätigkeit von Tag zu Tag weiter in den Gesamtgeist hinein. "Jedes Kind hat unweigerlich seine beständige, niemals stillstehende Vorstellungs- und Gedankenbewegung"[68]. Aus dieser eigenen Vorstellungstätigkeit erwachse das Interesse des Kindes, das sich in der Kinderfrage kundtue. Darauf wird noch zurückzukommen sein.

Den Austausch der Vorstellungen, aber auch das Aufeinandertreffen verschiedener, sich widersprechender Vorstel-

lungsgruppen nannte Otto 'geistigen Verkehr'. Dieser ist es, der erzieht. So kann er schließlich annehmen, daß die Neigung, Einfluß zu nehmen und zu erziehen, 'triebhaft' in allen Menschen vorhanden und dadurch eben im Volksgeist wirksam ist. "Auch pädagogische Triebe wohnen natürlich allen Menschen inne, sind doch alle von Natur berufen, Kinder zu erziehen. Und selbst zu dem, was man besonders Unterricht zu nennen pflegt, sind außerordentlich viel mehr Leute geeignet, als in Unterrichtsanstalten jemals gebraucht werden"[69]. So zu verfahren, sei jedem Menschen 'natürlich', weil das Denken und die Vorstellungstätigkeit von Natur aus diesen Weg nehme.

In mehreren Darstellungen über Otto wird das 'volksorganische Denken' nicht oder nur unvollständig herangezogen. Man betrachtet es als mehr oder weniger abstruses politisches Denken, das mit seiner ökonomischen Theorie und seiner Weltanschauung zusammenhängt. Er selbst hat jedoch dieser These, die offenbar schon zu seinen Lebzeiten vorgetragen wurde, energisch widersprochen. In seinem Hauptwerk verweist er immer wieder darauf, wie die verschiedenen Vorstellungsgruppen ihn beherrscht haben, wie jeweils auch die eine oder andere im Vordergrund gestanden habe, oder, in seinem Sinn formuliert, sich in den Vordergrund gedrängt habe, aber immer seien die Vorstellungsgruppen in Wechselwirkung zueinander weitergebildet worden. Otto betont sehr nachdrücklich: "Im Grunde geht aber beides (politisches und pädagogisches Denken, B.O.) doch nachweisbar auf dieselbe Wurzel zurück. Beides hat sich dann in ziemlich gleichem Schritt nebeneinander weiter entwickelt und sich auch immer aufeinander abgestimmt. Und die gegenseitige Einwirkung war so stark, daß ich, wenn ich längere Zeit bei pädagogischen Beschäftigungen verweilte, immer daneben die Oberzeugung hatte, daß mein eigentliches Hauptinteresse auf politischem Gebiet läge. Und wenn die politischen Vorstellungen mich längere Zeit in Anspruch nahmen, dann erschien es mir wieder, als ob mein Hauptinteresse auf pädagogischem Gebiete läge. Die Macht der jeweils zurückgedrängten

Vorstellungs- und Gefühlsgruppe suchte sich geltend zu machen"[70].

Folgt man diesem Zusammenhang von politischem und pädagogischem Denken und sieht auf die Grundlegung pädagogischen Handelns im Volksgeist, ergebensich für eine neue Pädagogik drei notwendige Ansätze. Alle Erziehung und Bildung erfolgt durch den lebendigen Geist und geschieht nicht durch totes Bücherwissen. Dieser lebendige Geist ist nur in einer Form vorhanden: in der gesprochenen Sprache, in der Muttersprache, in der aktuellen Sprache, in der Wohnstube, am Arbeitsplatz, im Kinderzimmer. Jede Erziehung ist, um die Formel Ottos vorwegzunehmen, formale Bildung ohne Fremdsprache. Der Ansatz bei der lebendigen Sprache wird die erste und wichtigste Forderung der neuen Pädagogik. Da auch die Forschung dieses Problem vernachlässigte, liegen hier auch die wichtigsten Forschungsaufgaben für eine neue geisteswissenschaftliche Psychologie, für jeden Lehrer und schließlich in der Form der Selbstbeobachtung für jeden Menschen. Bei der Verfolgung dieses Gedankens entdeckte Otto die Altersmundart als Ausdruck der jeweiligen Altersweltanschauung. Das richtige Verstehen der gesprochenen Sprache schließlich vermag die Standesgrenzen im Volke zu überwinden. Unter dieser Perspektive nahm Otto bereits die Funktion einer kompensatorischen Spracherziehung vorweg, und zwar umfassender begründet als es Sprachsoziologie unserer Tage vermochte.

Der einzelne, derart mit dem Gesamtgeist verwoben, kann diesen nur ganzheitlich wahrnehmen. Es gibt kein seelisches Gebilde, das abgeschlossen wäre und für sich bestünde. Selbst die sich widersprechenden Vorstellungsgruppen haben die manigfaltigsten Beziehungen untereinander. Dadurch erlebt der Mensch sein eigenes seelisches Geschehen, den Volksgeist und die Natur immer ganzheitlich. "Es ist im Seelenleben genau so, wie in der ganzen Natur. Die Scheidewände bringen wir erst in die Welt hinein. Die ganze Natur ord-

net sich nicht etwa in 'Fächer'. Dahin wird sie erst vom betrachtenden Menschengeist geordnet, der dieses Ordnen als eines der Hilfsmittel benutzt, mit denen er die Natur begreifen will"[71].

Die pädagogisch notwendige Antwort auf diesen Sachverhalt bildet ein Gesamtunterricht, der die Einteilung in 'Fächer' überwindet und eben vom ganzheitlichen Erfassen der Wirklichkeit ausgeht, wobei politische, ökonomische, weltanschauliche und künstlerische Probleme zusammenfallen. Die Eigenbewegung der Vorstellungen kann nur im ungelenkten Gespäch ihre adäquate Entfaltung erfahren. Das freie Gespräch im Gesamtunterricht ist die einzig mögliche Antwort auf ganzheitliche Welterfassung und freie, vom Willen oft unabhängige Vorstellungsbewegung. Einziger Wegweiser für dieses Gespräch ist die Frage des Kindes, aus der ersichtlich wird, auf welche Gegenstände sich das momentane Interesse erstreckt. Dieses ist immer nur mittelbar, es ist Ausdruck jeweiliger aktueller Lagen, es weist die Richtung der Vorstellungsbewegungen, die durchaus nach eigenen Gesetzen erfolgen. Anders gewendet heißt dies, es ist nicht das kindliche Interesse, das den Unterricht lenkt, wie bei der Interpretation des freien Gespräches im Gesamtunterricht immer wieder behauptet wird, sondern die Vorstellungsgruppen, eingebunden in den Gesamtgeist, bewegen sich triebhaft, und Frage und Interesse geben lediglich die Richtung an, in die sich die Vorstellungsbewegung erstreckt. Wirkliches geistiges und freies Wachstum vermag nur ein Gesamtunterricht zu ermöglichen. Man würde Ottos pädagogische Anschauung gründlich mißverstehen, böte man für den Gesamtunterricht nur pädagogische Erklärungen an. Seine wirkliche Grundlegung erfährt er im volksorganischen Denken.

Die so feste Einbindung des einzelnen in die Gemeinschaft, der Austausch der Vorstellungen, das Hinübergreifen auf fremde Seelenleben und die Einwirkung auf das eigene, bestim-

men die Form dieser Beziehungen. Otto fand dafür den eigenen Begriff des 'geistigen Verkehrs'. Stehen so ohnehin alle Mitglieder eines Volksgeistes im geistigen Verkehr miteinander, und ist diese Form der Beziehung erziehend wirksam, dann wird die natürliche Form des Unterrichts der geistige Verkehr des Lehrers mit seinen Schülern. Alle anderen Formen kennzeichnet Otto als Drill und Dressur. Abgeleitet vom Leben des Volksgeistes kann es nur eine natürliche Form des Unterrichts geben, eben den geistigen Verkehr.

4. LEBENDIGER GEIST UND LEBENDIGE SPRACHE

Alles Denken entspringt für Otto nicht nur in der Gemeinschaft, sondern es wird in seiner Form durch die Sprache dieser Gemeinschaft bestimmt. Diesen lebendigen Geist aber kann man nicht, das war Ottos Hauptanliegen, in der Literatur, in der gedruckten Sprache erfassen, sondern lediglich in der gesprochenen. Ausgangspunkt jeder geistigen Tätigkeit, des Verstehens, des Wirkens in der Welt, ist die gesprochene Sprache. "Und dieser Volksgeist lebt und bestätigt sich in erster Linie in der Sprache, aber nicht in der, in der seine Bücher gedruckt sind, sondern in der, die tagtäglich im Schlafzimmer, im Wohnzimmer und Küche, in Werkstatt, Besuchszimmer und Schänke, auf der Straße, in Versammlungsräumen jeder Art bis zu den Höchsten hinauf wirklich und lebendig gesprochen wird"[72].

Das Erfassen dieses Geistes hatte Paulsen als unmöglich angesehen. In der Sprachphilosophie und Psychologie von Steinthal glaubte Otto eine Möglichkeit gefunden zu haben, dennoch an diesen lebendigen Geist heranzukommen. Immer wieder stellt Otto selbst diesen Zusammenhang her. "Ja, ich habe mir manchmal gedacht, vielleicht wäre ich mir meiner eigentlichen Lebensaufgabe niemals bewußt geworden,

wenn mich nicht der Widerspruch Paulsens frühzeitig wachgerüttelt und auf das Wichtige und Wesentliche aufmerksam gemacht hätte. Gerade darauf kommt es ja an, daß wir unsere beobachtende Aufmerksamkeit von den Büchern ablenken und auf die lebendigen Äußerungen lebendiger Geister richten"[73].

Wie tief die Ablehnung Paulsens ihn betroffen hat, geht aus vielen Nebenbemerkungen hervor. So spricht Otto immer wieder vom 'Bücher- und Schriftfetischismus' und schließlich beruft er sich zur Bestätigung seines Standpunktes auf Kant, wenn auch, wie ich meine, zu Unrecht; wirklich intensiv studiert hat Otto die kritische Philosophie nicht. Es liegt hier nur ein Beispiel dafür vor, wie stark er bemüht war, für seinen Ansatz kompetente Denker in Dienst zu nehmen. "Man hat immer wieder aufs neue versucht, sich von der ausschließlichen Beachtung der Verstofflichung abzuwenden und dem wirklichen lebendigen Geist wieder zuzuwenden. Der größte und gewaltigste Aufruhr in dieser Hinsicht ist doch wohl Immanuel Kant zu verdanken, der die gelehrte und die Kulturwelt durch eine 'Kritik der reinen Vernunft' erschütterte und in der Vorrede dazu sagte: 'Ich verstehe aber hierunter nicht eine Kritik der Bücher und Schriften, sondern dieses Vernunftvermögens überhaupt in Ansehung aller Erkenntnisse, zu denen sie unabhängig von aller Erfahrung streben mag'"[74].

Das Zitat chrakterisiert die Arbeitsweise Ottos. Er greift aus dem Zusammenhang heraus, weil einige Vokabeln bei ihm die 'passenden Assoziationen anregen. Bei Kant im Zitat steht nicht Bücher und Schriften, sondern Bücher und Systeme. Doch es geht Kant gerade nicht um den aktuellen, lebendigen Geist, sondern um metaphysische Gesetze a priori, denn das Zitat geht bei ihm weiter, "mithin die Entscheidung der Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer Metaphysik überhaupt und die Bestimmung sowohl der Quelle, als des Umfangs der Grenzen derselben, alles aber aus Prinzipien"[75].

Otto hingegen geht es überhaupt nicht um die Grundlegung einer Metaphysik, sondern offenbar einzig darum, durch die Begriffe 'Bücher und Schriften' Kant zu einem Kronzeugen seiner Anschauung zu machen.

Durch Steinthal kam Otto auf die leitenden Grundgedanken: Die Gesetze der deutschen Sprache sind die Grundtätigkeiten des deutschen Volksgeistes. Aus der Tatsache, daß die Schrift überhaupt erst später in der Entwicklung der Sprache entstanden ist, daß es eine lange Phase nur der gesprochenen Sprache gab, folgert Otto, daß auch später der Schrift nur sekundäre Bedeutung zukommt. Sie ist immer nachgehend, kann nur enthalten, was längst vorhanden ist und man könne sogar annehmen, "daß höchstwahrscheinlich durch das Schrifttum die Entwicklung der Sprache mehr gestört als gefördert worden ist"[76].

Die Gesetze der lebendigen Sprache nun kann man nicht in der Grammatik finden. Otto verwandte viel Zeit und Kraft darauf, um nachweisen zu können, daß man Grammatik in der Schule nur auswendiglernen könne. Das Verstehen der Sprache komme nicht aus der Kenntnis grammatikalischer Regeln. Überhaupt könne man der Grammatik nicht durch 'äußere Beobachtung' beikommen. Grammatikalische Kategorien, sollen sie gedächtnismäßig behalten werden, müßten zuvor verstanden worden sein. Das könne man niemals in einer fremden Sprache. Erlerne man diese, mache man sich die Regeln immer an der Muttersprache klar. Zum Beispiel beruft sich Otto auf seine eigene Lehrtätigkeit und auf das Erlernen von Sprache im Selbstunterricht.

Das Verstehen grammatikalischer Regeln nun wird möglich in der Muttersprache, weil der jeweils Sprechende diesen Satz erzeugt. Das war schon die Grundbeobachtung Humboldts, Steinthal übernahm das so. In der Umgangssprache nun wird das Kind genauso sprachschöpferisch tätig. Otto spricht vom 'sprachschaffenden Kind'.

Die Sprache eines Volkes nun bleibt am Leben und verändert sich dadurch, daß "jeder einzelne lebendiger Mitschöpfer ist, daß sein eigener Geist durchaus mit im Mittelpunkt des sprachschaffenden Geistes steht und gesetzgebend einen viel größeren Anteil am Gesamtwillen hat, als etwa der Wähler eines demokartisch regierten Staates an der politischen Gesetzgebung"[77].

Neben der Berufung auf die Tradition führt Otto auch eigene Beobachtungen an. Ein sprechender Mensch hat niemals das Gefühl, er sage etwas so, weil andere Menschen es auch so ausdrückten, weil es die Eltern vorgesprochen hätten oder weil es ihm befohlen worden sei. Sondern jeder hat von Natur aus die'richtige volksorganische Empfindung', daß er das so sagt, weil er es gerade so sagen will, daß er in der Sprache tut, was er tun will, daß er sich so ausdrückt, etwas und sich, würde Humboldt sagen, weil er es in eben dieser Weise ausdrücken will.

Bei der Beobachtung der gesprochenen Sprache wies Otto auf die Tatsache hin, daß Kinder auf verschiedenen Entwicklungsstufen verschiedene Mundarten sprechen. Er nannte sie Altersmundart.

Viele Einzelerfahrungen lehrten, so setzt Otto an, daß es Gefühlsrichtungen und Denkweisen gebe, die man vorwiegend Kindern zuspreche und solche, die eher Knaben oder Jünglingen eigen seien. Zwar seien die Grenzen fließend, niemals lasse sich ein Tag bestimmen, an dem das Kind zum Knaben werde, aber die Erscheinung gebe es. Und so gebe es auch mit fließenden Grenzen die Altersmundart, die der Achtjährigen,der Zehnjährigen und der mehr als Zwölfjährigen. Von der Altersmundart der Zwölfjährigen zum Beispiel gibt Otto an, daß sie mit der gesamten gesprochenen Sprache eines Volkes gleichzusetzen sei. Die Erwachsenen seien nur in Sondergebieten, zum Beispiel im Beruf, höher entwickelt. Im Durchschnitt sprächen sie die Altersmundart der Zwölf-

jährigen[78]. Otto entwickelte ein ganzes Programm sowohl zu der Erforschung der lebendigen Sprache als auch zur Altersmundart.

Die Erforschung der Altersmundart war für ihn aber nur ein Teil eines viel größeren und umfassenderen Programms, dessen Dimensionen zuweilen ins Phantastische gingen. Der Altersmundart der Kinder entsprächen Alterweltbilder. Wolle man den Volksgeist richtig verstehen, müsse man diese Weltbilder der begreifen. Daß sich in der Sprache das Weltbild des Sprechenden ausdrückt, hatte ebenfalls Humboldt schon nachgewiesen. Derartige Weltbilder, das war die konsequente Folgerung, zeigen sich dann nicht nur in der Altersmundart, sondern auch in Ortsmundarten und Berufsmundarten. Zur Verdeutlichung ein längeres Zitat von Otto: "Wirklich lebendige Sprache ist nur das, was die Leute, deren Muttersprache sie ist, wirklich sprechen. Wenn man die Ortsmundart eines Dorfes wirklich wissenschaftlich aufnehmen will, so müßte man alle Gespräche, die in einer bestimmten Zeit im Dorfe geführt sind, aufnehmen und der wissenschaftlichen Beobachtung zugänglich machen. Da hätte man die Gesamtheit der Wortverbindungen, die in dieser Mundart zulässig sind, man hätte aber zugleich sachliche Urteile über alle möglichen Dinge, Ausdrücke und Zusammenfassungen von Kenntnissen aller Art, Lebens- und Weisheitsregeln, sittliche, politische und ästhetische Urteile, genug, man hätte das Durchschnittsbild der Bewohner eines Dorfes"[79].

So existieren in der gesprochenen Sprache auch Durchschnittsbilder eines Berufsstandes, in den einzelnen Wissenschaften, so existieren unterschiedliche Auffassungen (Vorstellungen) zu allen Lebensfragen, so gibt es Weltbilder der Handwerker, Fabrikarbeiter, der Angestellten und der Politiker. Erst die Gesamtheit macht den Volksgeist aus. Otto demonstriert dies am Beispiel des medizinischen Wissens. Da gibt es Meinungen über Medizin in den Altersweltbildern, andere in den Orts- und Berufsweltbildern und so hin über das gesamte Volk bis zur medizinischen Wissenschaft. Das

Erfassen führt schließlich auch über die Grenzen der Medizin hinaus in alle anderen Gebiete hinein.

Natürlich wird man dabei auch viele Widersprüche finden, doch eben das macht die Lebendigkeit des Geistes aus, die sich in mehrere Vorstellungsgruppen zerlegt. Freilich kann einem vor dem Umfange einer solchen Aufnahme und Erfassung schwindelig werden. Otto dachte daran, die Kinder in der Schule zu beteiligen, die Studierenden sollten sich bestimmte Zeit an einem Ort aufhalten zur Aufnahme der Sprache, und schließlich dachte er daran, regelmäßig mehrere Persönlichkeiten hauptamtlich mit der Aufnahme zu beschäftigen. Er gab ihnen den Namen 'Landpfleger'[80].

Wichtig aber wurde der Gedanke, den Otto durch Beobachtung seiner Schüler fand. Indem er sie zur Sprachbeobachtung anhielt in der Absicht, sie zu Mitforschern bei der Erfassung des Volksgeistes zu machen, fand er, daß durch die Beobachtung der eigenen Sprachtätigkeit allgemeine Bildung erfolge. Ansatzpunkt für ihn bildete die Frage nach der formalen bildenden Wirkung der lateinischen Sprache. "Ich glaubte an die formale Bildung durch die lateinische Sprache, suchte durch pädagogische Experimente festzustellen, wo diese formal bildende Kraft steckte und wie sie sich betätigte und fand, daß sie nur aus denkender Betrachtung der Muttersprache bestand." Daraus zog er den Schluß, formale Bildung sei ohne Fremdsprache möglich. "Und daraus folgte dann zu meiner eigenen sehr großen Überraschung der Schluß: 'aber dann brauchen wir ja das Lateinische, ja überhaupt irgend eine Fremdsprache ganz und gar nicht'"[81].

Diese bildende Wirkung erfolgt, wenn der Schüler erkennt, daß er die Regeln, nach denen er spricht, selber will, daß er der Gesetzgeber ist, daß er in der Sprache mit seinem ganzen Geist und in der ganzen Seele dabei ist, daß das Sprechen Seelenvorgänge ausdrückt. Beobachtet der Schüler sein eigenes Sprechen, beobachtet er seine eigene psychische Tätigkeit, er steht unmittelbar dem menschlichen Geist

gegenüber. Da es sich bei der Beschäftigung mit der Sprache um eine mit dem Volksgeist handelt, wird der einzelne mit allen psychischen Kräften gleichsam 'in Dienst genommen'. Nimmt man die lebendige Sprache ernst, kann man sie nicht mehr an der toten Grammatik und einem mechanischen Regelwerk messen. Jeder 'Mundart' kommt dann ihre eigene Dignität zu. Die Anerkennung des Geistes in der Sprache zwingt "zur Anerkennung des Rechts der lebendigen Sprache"[82].

Dann aber kann man eine besondere Orts-, Alters- oder Berufsmundart nicht als falsch, ungebildet, unsachgemäß oder grob verurteilen. Über das Verstehen der Mundart kann man die Richtung des Denkens erlernen. Niemand darf annehmen, sein Denken allein sei richtig. Das bedeutet allemal ein Sich-Einlassen auf die Denkrichtung des Anderen. Das Verstehen der einzelnen Mundart wird deshalb zu einem vorzüglichen Mittel zum Selbstverständnis und zur Verständigung der Einzelnen im Volke, zur Überwindung von Standesgrenzen. Über das Verstehen der Sprache kann der 'innere Frieden' in einem Volke hergestellt werden. "Übt man diese Kunst auf allen Seiten, so kann es zwischen Konservativen, Liberalen, Sozialisten, so kann es zwischen Juristen, Philogogen, Theologen und Naturwissenschaftlern, so kann es zwischen Praktikern und Theoretikern, ja sogar zwischen Gebildeten und Ungebildeten wirkliche Verständigung geben. Beginnen muß aber diese Verständigung unbedingt mit der gegenseitigen Achtung, die sich am schwersten herstellen läßt zwischen Gebildeten und Ungebildeten oder zwischen Erwachsenen und Kindern"[83]. Das Verstehen der Altersmundart macht Otto zum Paradigma für Verstehen zwischen Erwachsenen und Kindern und zum Verstehen überhaupt. In dieser Hinsicht kommt dann der Pädagogik eine soziale Aufgabe zu.

Otto gesteht selbst ein, daß er Träumen von einer besseren Gestaltung des Volkslebens nachhänge, doch daß es ihm darauf ankomme, einen unmittelbaren Weg zu weisen, wie man dahin gelangen könne, "auf diese Weise wäre dem Pädagogen ein nicht unwichtiger Teil der sozialen Frage zu lösen ge-

geben. - Es war damals noch in den Wind gesprochen"[84].

5. GESAMTUNTERRICHT: GANZHEITLICHES ERFASSEN DER WELT

In den meisten der bisher zu Otto vorliegenden Interpretationen wird die durchaus eigenständige Form des Gesamtunterrichts aus dem Vorbild des Familienlebens abgeleitet. Otto selbst hat diese Interpretation begünstigt. Er selbst sprach immer wieder von der Obertragung des aus der Familie bekannten Verfahrens auf die Schule, die Buchtitel 'Mutterfibel', 'Von königlicher Art der Eltern', 'Hauslehrerbestrebungen', 'Ratschläge für den häuslichen Unterricht', und nicht zuletzt der Name seiner Schule 'Hauslehrerschule' begünstigten diesen Gedanken.

Schließlich gibt es die dezidierte Aussage von Otto, daß eben die Familie mit ihrem lebendigen, ungelenkten Gespräch am Familientisch, mit ihrem 'Gesamtgespräch' mehr für geistige Ausbildung und das Wachstum der Kinder tue als der Schulunterricht, denn am Familientisch müßten aber alle so sprechen, daß es auch alle Mitglieder der Familie und selbst junge Kinder verstehen[85].

Diese im Vordergrund stehenden Beispiele und einprägsamen Bilder verdeckten die Begründungen, die aus dem volksorganischen Denken kommen. Es kam Otto ja nicht in erster Linie auf eine Nachahmung der Familienerziehung an, sondern auf die Begründung eines ganz neuen Unterrichtsverfahrens, und er wählte die Familie nur deshalb als anschauliches Beispiel, weil in der Familie auf natürliche und instinktmäßige Weise bereits volksorganisch gehandelt werde. Es gehörte zu seiner Oberzeugung, daß volksorganisches Denken und Handeln nicht eine Idee sei, die er plötzlich

hatte, sondern daß es sich um Formen des Handelns und Denkens handle, die bereits weit im Volke instinktmäßig verbreitet seien. So wie er annahm, daß die großen Persönlichkeiten eines Volkes aus dem Volksgeist herauswachsen, so sei es auch mit den Theorien. Er sagt selbst immer wieder vom volksorganischen Denken: "Dabei war meine Gedankenwelt (er meint hier zeitlich sehr früh in seiner Entwicklung) schon eingestellt auf die Lehre, daß solche Gedanken gar nicht allein im Einzelnen stehen können, sondern irgendwie über den ganzen Volksgeist hinüber ausgebreitet sein müßten"[86].

So sei zum Beispiel die von Otto immer wieder zitierte Einleitung der Sozialgesetzgebung eine instinktive volksorganische Tat gewesen, so verfügen alle Menschen instinktiv über pädagogische Fähigkeiten und eben deren Einsatz sei volksorganisch, und ist selbstverständlich das Familienleben und das Miteinandersprechen und -handeln in der Familie im Sinne des notwendigen volksorganischen Handelns. Nur in diesem gleichsam noch vorbewußten volksorganischen Sinne ist die Familie Paradigma für den Gesamtunterricht. Seine umfassende Begründung hingegen erfährt er nur aus dem Zusammenhang des volksorganischen Denkens.

Die Begründung des Gesamtunterrichts setzt ein mit dem ganzheitlichen Charakter des Geistes und der Welt. Der menschliche Geist, und hier der kindliche, ist ganzheitlich in seiner Substanz und Arbeitsweise. So wie das Individuum nicht, wie oben dargelegt, an den Grenzen des Körpers aufhört, sondern sich in vielfältiger Weise in die Dinge und anderes Seelenleben hinein erstreckt, und zwar so weit, wie es seelisch angerührt wird, so nimmt der Geist die Welt auch ganzheitlich wahr. Seelische Erlebnisse sind immer ganzheitlich.

Dem anschauenden und erlebenden Kinde, das die Welt verstehen will, bietet sich diese als Einheit dar. Die Trennungen und Zersplitterungen sind erst durch die Wissen-

schaften entstanden. Die Natur teilt sich selbst nicht in Chemie, Physik und Biologie ein. Die Grenzen der Fachdisziplinen sind willkürlich. Ihre Beachtung führt zu 'Spezialistentum'. Das stellt immer eine Einseitigkeit dar, das heißt auch eine unnatürliche. Der lebendige Geist erstreckt sich über jede Grenze. Das gilt noch ganz besonders für das Kind. "Das Kind in der Kinderstube weiß nichts von Fächern, weiß nichts von verschiedenen Wissensgebieten. Dem ist die Welt die einzige große Gesamtheit, und es sucht sich in der ganzen Welt zurechtzufinden, einerlei, ob das, wofür es sich gerade interessiert, in die Naturwissenschaft oder sonst eine Wissenschaft hinein gehört"[87].

Damit gibt Otto zugleich die Tendenz des kindlichen Geistes an. Er sei bestrebt, sich in der Welt zurechtzufinden, er tue das zunächst mit Hilfe der Sinne, und das, was dabei an Tätigkeit entwickelt werde, diene dem Aufbau eines eigenen Weltbildes und könne nur mit ernsthafter Arbeit bezeichnet werden; Otto verwendet auch den Begriff 'Forschertrieb'.

Mit ernsthafter Arbeit, bewegt durch Instinkt und Forschertrieb, greift das Kind in die ganzheitliche Welt ein und interessiert sich für alles, was für den Aufbau eines Weltbildes von Bedeutung ist. "Ich bin durchaus nicht der Meinung, daß der kindliche Geist in seiner natürlichen Entwicklung sich ausschließlich auf Allotria richtet, auf Sachen richtet, die dem Kind zu erfahren nicht gut sind, sondern ich bin der Überzeugung, daß, wie jedes organische Wesen auf der Welt, die es umgibt, sich das aussucht, was ihm gerade förderlich ist, und das natürlich und instinktiv zurückweist, was ihm schädlich ist, so auch der Kindergeist aus der ihn umgebenden Welt, also aus der Kulturwelt, in die er hineinwächst, sich immer gerade das wahrscheinlicherweise heraussuchen wird, was immer diesen einzelnen Kindern zum Wachstum und zum geistigen Wachstum am besten förderlich sein wird. Das war meine theoretische Grundüberzeugung"[88].

Der Aufbau dieses Weltbildes erfolgt für Otto instinktiv gesichert, ja, er nimmt darüber hinaus an, daß sich sehr viele körperliche, seelische und kulturelle Erscheinungen durch Vererbung fortpflanzten.

Die Vorstellungsbewegungen erfolgen für Otto, das wurde oben schon dargelegt, durch Steuerungen, die nicht im bewußten Willen allein zu suchen sind. Entsprechend spricht er bei dem Erkenntnisstreben des Menschen von 'Erkenntnistrieb' und nimmt 'triebmäßiges Wachstum des Kindergeistes'[89] an.Otto dehnt diesen Gedanken auf das gesamte Menschenleben aus, sowohl auf den einzelnen wie auch auf die Gesamtheit des Volksgeistes. "Also wer nicht weiß, wie viel in seinem eigenen Denken triebhaft, nicht durch bewußtes Wollen Bestimmtes ist, der hat nicht die geringste Aussicht, jemals über pädagogische, über politische oder über wirtschaftliche Dinge zur Klarheit zu gelangen. Für alle diese Dinge trifft genau dasselbe zu wie für das Denken und Tun des nüchternsten Alltagsmenschen; das Triebhafte überwiegt durchaus. Der Mensch ist sich über seine Triebe zunächst niemals klar und gewinnt erst durch langes Bemühen einen verhältnismäßig geringen Grad seiner Klarheit"[90].

Das Vorherrschen des Triebmäßigen beim Aufbau des Weltbildes, den Gedankenbewegungen und schließlich die relative Allgemeinheit des Vorganges beruhe für Otto weitgehend auf Vererbung. Er geht dabei vom Phänomen der Bewegung aus. Vom ruhenden Körper wisse man ohnehin, daß er im Erscheinungsbild Ähnlichkeiten mit dem Körper der Eltern und Großeltern aufweise. Das trifft aber auch für die 'Bewegungen' des Körpers zu, Gehen und Gesten, Mimik und alle anderen Ausdrucksbewegungen ähneln denen der Eltern. Sie sind vererbt.

Da Otto keine festen Grenzen zwischen Körper und Geist kennt, liegt der Schluß nahe, daß so wie die Bewegungen des Körpers auch die der Gedankenbewegung vererbbar sind. Nun

ist aber die gesamte Beweglichkeit des Körpers sowohl wie der Seele etwas, was uns zweifelhaft in hohem Grade vererblich ist"[91].

Die Bewegung der Gedanken ist hier eine Reaktion auf die Erstreckung des Körpers in die Welt und in andere Seelen. Nun liegen bei Familienmitgliedern ähnliche Umwelten vor. Otto hatte das bereits am Beispiel der gemeinsamen Wohnung verdeutlicht. Sie gehört nicht nur einem Mitglied der Familie, sondern allen in gleicher Weise. Dadurch werden bei allen ähnliche Gedankenbewegungen ausgelöst. Durch Selbstbeobachtung fand Otto, daß er in einem gewissen Alter Körperbewegungen bei sich beobachtete, die er als Kind so schon bei seinem Vater gesehen hatte. "Und so glaube ich, daß alle geistigen Vorgänge, die durch das Zusammentreffen mit der Außenwelt veranlaßt oder wenigstens mit veranlaßt werden, erblich sein können"[92].

Otto ist lediglich der Meinung, daß wir zu wenig von diesen Erscheinungen wissen, weil wir sie gar nicht oder nur sehr ungenau beobachten. Er regt ganze Lebenslaufbeobachtungen an, Verfahren, die die gegenwärtige Psychologie Longitudinaluntersuchungen nennt. Nur geht er noch weit über jede bisher eingehaltene zeitliche Grenze hinaus. Ihm schwebt vor, daß Eltern Aufzeichnungen für ihre Kinder anfertigen, die diese durch Aufzeichnungen von ihrem eigenen Leben ergänzen und an ihre Kinder weitergeben.

Natürlich erfolgt die Vererbung nicht in starrer Determination. "Vorstellungen, Gedanken, Gefühle sind unzweifelhaft erblich, aber nicht so, daß sie fertig vom Vater oder der Mutter auf den Sohn oder die Tochter übergingen, sondern nur in der Weise, daß das seelische Wachstum des Sohnes oder der Tochter durch die Vererbung in seiner Richtung bestimmt wird. Diese Richtung aber ist andererseits bestimmt durch die äußeren Einwirkungen der umgebenden Wirklichkeit. Vollauf kann sich also die Erblichkeit nur auswirken, wenn die Kinder in annähernd denselben Umgebungen aufwachsen,

in denen auch die Eltern aufgewachsen sind"[93].

Bei der Ausbildung der Gedanken und Vorstellungsbewegungen kommt der Umwelt eine gewisse Bedeutung zu, denn die empfindende Seele erstreckt sich ja auch in die Dinge und erfährt von ihnen Schmerz und Freude. Dadurch bleibt der einzelne mit dem ganzen Volksgeist und mit der Kultur verbunden. Für die Angehörigen eines Volkes gibt es deshalb genau so viele Richtungsdeterminanten für Verarbeitung wie für den einzelnen. Schließlich zieht Otto daraus den für ihn logischen Schluß, daß deshalb auch die Kultur vererbbar sein müsse. "Die Meinung, daß die Kultur nur oder doch in erster Linie durch die Schule übermittelt und dadurch erhalten bliebe, scheint mir irrig zu sein. Ich glaube, daß die Übermittlung der Kultur in erster Art in der geschilderten Weise durch Vererbung erfolgt und daß der Schule in dieser Hinsicht nur eine Hilfstätigkeit zukommt"[94].

Diese Vorstellung über die triebmäßige und durch Vererbung in der Richtung gesteuerte Gedankenbewegung muß man berücksichtigen, wenn man den triebmäßigen Aufbau des Weltbildes durch ganzheitliches Erfassen der Wirklichkeit richtig verstehen will. Der Aufbau des Weltbildes beim Kinde erfolgt durch Ausgreifen auf die ganze eingefächerte Wirklichkeit, die Richtung dieses Ausgreifens wird aber gesteuert durch die ganze Ahnenreihe.

Diese trieb- und erbmäßige Steuerung beim Aufbau des kindlichen Weltbildes ist nach Meinung Ottos jener Planmäßigkeit, mit der ein Lehrer vorgehen könnte, überlegen. Einmal ist auch das Weltbild des Erwachsenen 'unvollkommen', es enthält immer nur Aspekte, solche des Erwachsenenlebens, vielleicht den Aspekt eines Lehrers, gar den eines Fachvertreters, immer aber ein eingeschränktes. Kein Lehrer vermag das Weltganze so in sich aufzunehmen und so vollkommen zu beherrschen, daß er nun in der Lage wäre, ein gültiges Weltbild als verkleinertes Abbild der Welt vor die Kinder zu stellen. Aus diesem Grunde fordert Otto von

den Lehrern Bescheidenheit, weil sie niemals ein derart abgeschlossenes Weltbild haben werden, "nicht etwa, daß wir es heute nicht hätten, und keine Hoffnung hätten, es morgen zu gewinnen, sondern wir sind überzeugt, daß wir es niemals haben werden; wir sind überzeugt, daß das Erkennen der Menschen immer weiter fortschreiten wird, weit über alle Grenzen hinaus, die wir jetzt irgendwie voraussehen oder ahnen können. Also ein derartiges abgeschlossenes Weltbild, in das wir einen jungen Geist hineinzwängen können, uns und den Kindern zu erschaffen, das geben wir von vornherein auf"[95]. Der Versuch, Kindern mit scheinbar abgeschlossener Erkenntnis ein fertiges Weltbild zu vermitteln, würde gerade die Keime zur Weiterentwicklung zerstören. Der Lehrer ist wie der Schüler Forschender und Suchender. Sobald er sich dieses eingesteht, hat er es auch nicht nötig, Allwissenheit zu heucheln.

Die für Otto einzig richtige Antwort auf die prinzipielle Unabgeschlossenheit der Weltbilder ist der Gesamtunterricht. Er ist so offen, daß er die Kinder nicht festlegt, erstreckt sich auf die Gesamtheit der Welt, zeigt den Lehrenden selbst als Suchenden und Fragenden, der nicht alles weiß, und kennt nur eine Richtschnur: das Interesse der Schüler. Verdeutlicht man sich, daß es beim Gesamtunterricht um den Aufbau von Weltbildern bei Lehrern und Schülern gleichermaßen geht, wird verständlich, wenn Otto sagt: "Die Gesamtunterrichtsform ist also nicht nur für das geistige Wachstum der Kinder, sondern auch für die seelenkundliche Beobachtung von allergrößtem Werte"[96].

So wie für Otto in der Kinderstube und der Altersmundart die Anfänge der Sprachwissenschaft liegen, so liegt für ihn im Gesamtunterricht ein Anfang der neuen geisteswissenschaftlichen Psychologie. Nichts wäre deshalb falscher, als diesen Unterricht gleichsam als 'Plauderstunde' einzustufen, in der Beteiligte aller Altersklassen 'unverbindlich' miteinander erzählen. Weil bei der Übertragung in andere Schulsysteme zu oft Gesamtunterricht mit Plauderei

gleichgesetzt wurde, mußte die Übernahme scheitern. "Eine mißglückte Gesamtunterrichtsstunde ist in 99% aller Fälle darauf zu schieben, daß der Lehrer in diesem Augenblicke der Aufgabe nicht gewachsen war"[97]. Der Lehrer erkannte nicht die Aufgabe, daß es sich beim Gesamtunterricht um eine 'Einrichtung' des volksorganischen Denkens handelte, man deshalb für diese Form des Unterrichts auch "keine direkte brauchbare Anweisung" geben kann[98], "daß man gerade die Unterrichtsweise, wie sie der Gesamtunterricht fordert, aus Aktenbüchern, auch aus unseren, niemals erwerben kann"[99]. Erlernbar wird diese Unterrichtsform durch das Studium volksorganischen Denkens und durch Erlernen der Beobachtungsweisen der geisteswissenschaftlichen Psychologie, durch Erkenntnisse über die selbständige Arbeitsweise des Geistes. Die Art und Weise des Umganges von Lehrern und Schülern im Gesamtunterricht nennt Otto geistigen Verkehr, es ist eine neue Art und Weise, "wie die Menschen selbst bei der Erforschung der Welt geistig miteinander verkehren"[100].

Otto würde keinen Unterschied machen wollen in Bezug auf den geistigen Verkehr zwischen Lehrern und Schülern oder zwischen Professoren und Studenten. Immer muß die höchste Möglichkeit für die Entwicklung bei Kindern angenommen werden.

Gesamtunterricht als volksorganische Einrichtung stellt also eine geistige Gemeinschaft verschiedener Lebensalter dar, die sich zu wissenschaftlichem Tun versammelt hat, einmal, um Sachprobleme zu lösen, zum anderen um sich selbst zu beobachten, um durch diesen reflexiblen Vorgang herauszufinden, wie sich Weltbilder aufbauen. Otto sagt: es ist "eine Gesellschaft für wissenschaftliche Unterhaltung." Bei der Beobachtung des eigenen Sprachverhaltens erfolge die formale Bildung durch eben solch einen Vorgang der Selbstbeobachtung, im Gesamtunterricht erfolge formale Allgemeinbildung durch Selbstbeobachtung beim Aufbau des Weltbildes.

Es war schon angedeutet worden, daß einziger Maßstab für den Gang des Gesamtunterrichts das Interesse der Kinder sei. An dieser Stelle greift Otto sowohl auf die Interessenlehre Herbarts als auch auf dessen Apperzeptionslehre zurück, in beiden Teilen auf die durch Steinthal vermittelte Form.

Die Frage des Kindes im Gesamtunterricht gibt die Richtung des Interesses an. Vom Interesse kann der Lehrer auf die 'Vorstellungsgruppen' (Steinthal) schließen, die sich beim Kinde schon gebildet haben. "Soll das Kind eine neue Erkenntnis erzeugen, so muß der Lehrer wissen, ob es eine Vorstellungsgruppe besitzt, die die nötige Apperzeption leisten kann. Er muß ferner dafür sorgen, daß gerade diese Gruppe in Bereitschaft tritt und zwar gerade so in Bereitschaft, wie es die betreffende Apperzeption erfordert. (Das geschieht zum Beispiel dadurch, daß der Frage, die Neues vorbereiten soll, mehrere andere ganz sicher beantwortbare Fragen 'aus demselben Gebiet' vorhergehen) Er muß vor allem danach trachten, daß die apperzipierende Gruppe möglichst stark, das zu apperzipierende einzelne möglichst einfach sei. Der Lehrer muß also jede zusammengesetzte Erkenntnis in ihre Elemente zu zerlegen verstehen"[101].

Die Frage des Kindes im Gesamtunterricht weist also nicht nur auf das Sachproblem hin. Wichtiger ist es, daß der Lehrer erkennt, aus welcher 'Vorstellungsgruppe' die Frage kommt, denn diese bezeugt das 'natürliche theoretische Interesse der Kinder'. Der Gesamtunterricht dient unter anderem auch dem Zweck, daß der Lehrer die Vorstellungsgruppen der Kinder kennenlernt, "so daß der Student den normalen Anschauungsvorrat und Sprachgebrauch jedes einzelnen Lebensjeahres so gut kennenlernt, wie er jetzt den Sprachgebrauch des Cäsar, Livius und Tacitus unterscheiden kann"[102].

Die praktische Durchführung des Gesamtunterrichts kann an dieser Stelle ausgeklammert bleiben. Es kommt hier auf die

theoretische Begründung an. Diese nimmt ihre Argumente aus dem volksorganischen Denken. Ottos Plan war viel umfassender, er erstrebte keineswegs nur 'zwangfreie Plauderstunden'. Erst die Analyse des theoretischen Hintergrundes für den Gesamtunterricht macht deutlich, daß er in organologischen Kategorien dachte:

- Der menschliche Geist baut sich selbst auf, trieb- und erbmäßig gesteuert;
- dieser Aufbau besteht in der Schaffung eines Weltbildes, durch das der Mensch sich in der Welt orientiert und an dem er sein Handeln ausrichtet;
- dieses Weltbild wiederum besteht aus Bewegungen von Vorstellungen und Vorstellungsgruppen;
- der Lehrer hat bei Kenntnis dieser Vorstellungsgruppen lediglich die Möglichkeit im geistigen Verkehr neue Apperzeptionen einzuarbeiten; dafür ist eine genaue Kenntnis des kindlichen Weltbildes erforderlich;
- der Gesamtunterricht ist die adäquate Antwort auf diesen Sachverhalt. Im Gesamtunterricht kann der weitere Ausbau des Weltbildes erfolgen. Durch das Gespräch erkennt der Lehrer den Stand des Weltbildes;
- der Gesamtunterricht soll aber auch zur Selbstbeobachtung dienen, damit alle daran Beteiligten erkennen, wie sich die Weltbilder aufbauen. Durch diesen reflexiven Part erhält der Gesamtunterricht die Möglichkeit zur formalen Allgemeinbildung.

6. GEISTIGER VERKEHR ALS VOLKSORGANISCHE EINRICHTUNG

Zu der am gründlichsten mißverstandenen Vorstellung in der Pädagogik Ottos gehört die vom 'geistigen Verkehr mit Kindern'. In aller Regel greifen dabei die Interpreten ledig-

lich auf die Schrift aus dem Jahre 1907 'Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht' zurück. Dieses Werk enthält aber nur ein knappes Vorwort zum 'geistigen Verkehr' und dann Unterrichtsprotokolle. Aus dem knappen Vorwort kann nun in der Tat der Schluß gezogen werden, Otto beschreibe eine neue Unterrichtsform, und in dieser eine Haltung des Lehrers, die er mit dem terminus technicus 'geistiger Verkehr' belegte. Diese 'Haltung' nun bestehe darin, daß der Lehrer "ohne alle Voraussetzung an die Schüler herangeht und mit ihnen nur das betreibt, was der Hauslehrer am Kopf seines Blattes trägt: den geistigen Verkehr mit Kindern"[103].

Nun hätte es freilich schon auffallen können, daß Otto seine Zeitschrift 'Der Hauslehrer' als 'Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern' betitelte, er also sicher ein etwas umfassenderes Verfahren im Auge hatte als nur eine 'Pädagogik vom Kinde aus', die es sich versagte, geistige Leistungen als Pflicht zu fordern, wie eine Formulierung aus der Schrift 'Die Schulreform im 20.Jahrhundert' es nannte.

Erst die Analyse des Hauptwerkes läßt erkennen, daß es für Otto in einem Volke eine besondere Art der Verbindung zwischen den einzelnen Menschen gibt. Er nennt den Austausch zwischen Menschen 'geistigen Verkehr' und meint damit einen neuen Denkvorgang, eine Seelentendenz, die zu einer volksorganischen Einrichtung führt, es ist eine neue Art und Weise, in der Menschen miteinander umgehen. Sobald sie diese Tendenz erkannt haben, erfolgt eine Umwandlung des ganzen Menschen. Geistiger Verkehr ist eine volksorganische Einrichtung, geistiger Verkehr mit Kindern nur eine besondere volksorganische Einrichtung in der Schule, und zwar in dem Sinne, in dem Otto Einrichtung definiert: "Ich verstehe unter Einrichtung die Gewohnheit eines Volkes, bestimmte Angelegenheiten in bestimmter Weise durch Denken und durch Tun zu erledigen"[104].

Immer wieder hat Otto betont, daß niemals eine einzelne Persönlichkeit eine neue 'Schultechnik' zum Beispiel 'erfindet'. Immer sei es der Volksgeist als ganzer, der neue Vorstellungsgruppen hervorbringe, und der einzelne sei nur vom Volksgeist getragen. "Genug, alle diese Einrichtungen, so wie sie sind, werden nicht von Schultechnikern, vor allem aber nicht von einzelnen Menschen aus dem Nichts erschaffen (von Otto gesperrt), sondern sie werden geschaffen von Vorstellungsgängen und Willensrichtungen des ganzen Volkes, und die einzelnen, die sie ausgestalten, tun das nur als Organe des gesamten Volkswillens"[105].

Der geistige Verkehr - zunächst soll hier in diesem umfassenden Sinne davon gesprochen werden - ist zunächst eine Einrichtung des gesamten Volksgeistes. Vom seelenkundlichen Begriff der Einrichtung sagt Otto, daß er ihm "als einer der wichtigsten, vielleicht sogar als der entscheidende Grundbegriff des volksorganischen Denkens erscheint"[106].

Dennoch ist dieser 'entscheidende Grundbegriff' nicht einfach zu verstehen und durch bloße Definition zu gewinnen. Otto gibt viele Beschreibungen. Zunächst einmal seien einfach Einrichtungen genannt: Die Sprache ist eine volksorganische Einrichtung für Otto, die Schule ebenso, das Heer zum Beispiel, aber auch die Bürokratie, der Traum ist eine seelische Einrichtung im Einzelwesen, und die Volkswirtschaft ist eine im gesamten Volke.

Das für Otto Entscheidende dabei aber sind nicht die Institutionen, sondern die seelischen Prozesse, die Denkhaltungen und seelischen Tendenzen, die durch die Einrichtungen ausgelöst werden. "Nicht die äußeren Dinge, die dazu gehören, machen die Einrichtung, sondern die seelischen Umwandlungen, die der einzelne erfahren hat"[107].

Die seelische Umwandlung bestehe in einer Umwandlung der Denkgewohnheit. Was das in Bezug auf den geistigen Verkehr

bedeutet, erklärt Otto am Beispiel des Begriffs der Persönlichkeit. Es ist überhaupt auffällig, daß sie an fast allen Stellen seines Hauptwerkes den Begriff Persönlichkeit geradezu als Gegenbegriff zum geistigen Verkehr verwendet.

Mit dem Begriff der Persönlichkeit wendet sich Otto auch gegen pädagogische Tendenzen seiner Zeit, gegen eine Persönlichkeitspädagogik, wie sie zum Beispiel von Linde ('Persönlichkeitspädagogik' 1896), Ernst Weber, Gansberg, Scharrelmann und Budde vertreten wurde. "Das Schlagwort für diese Art Geister ist Persönlichkeit", sagt Otto[108] und spricht sogar von einem 'Kultus der Persönlichkeit'.

Wer von der Vorstellung der Persönlichkeit her denke, habe diese als Individualität vor sich, ihre einmalige Prägung und Leistung, und in diesem Sinne lasse sich Persönlichkeit nur vom Pendant her verstehen und das sei dann die Masse.

Die Persönlichkeit als großer Geist wird eben als alleinstehend gadacht, hebt sich ab von der großen und breiten Masse, die den großen Geist oft nicht versteht. "Jedenfalls steht jeder große Geist zunächst nur auf sich selbst allein; und dann, d.h. also, wenn er sich von seiner gesamten verblödenden und vertierenden Umgebung losgemacht hat, der Anschluß an andere große Geister, die er meistens nur in der Vergangenheit findet, aus der sie in ihren Schriften weiterleben"[109].

Auf der einen Seite Persönlichkeit und große Geister, auf der anderen die 'vertierte und verblödete Masse' - eine Formulierung, die Otto fast stereotyp oft verwendet - das sei das alte Denkmodell, das zum Beispiel in der Geschichte und Politik immer wieder 'große Männer' fordere, wo es doch im Gegensatz die Einrichtungen seien, die bestimmend wirken würden.

Das Vorstellungspaar Persönlichkeit-Masse ist für Otto nicht nur grundfalsch, sondern im tiefsten Grunde auch undemokratisch. Vor allem könne nicht erklärt werden, wie eine Persönlichkeit entstehen könne, wenn man die Masse als geistlos, dumm, blöde und vertiert betrachtet. Otto hält sein Modell für plausibler: "Nur behaupte ich, die großen Geister heben sich nicht über eine blöde, vertierte Masse empor, sondern über einen geistig hochentwickelten und durch viele Millionen Seelen dahinwogenden Volksgeist"[110].

Damit kann Otto an seine bekannte und bereits dargelegte These anknüpfen, daß alle großen Männer sowie alle großen Ideen lediglich Produkte des lebendigen Volksgeistes seien. Sie brächten nur zum Ausdruck, was vielfältig an vielen Stellen gedacht werde, was gleich viele Seelen bewege und einer Willenseinrichtung des Volkes entspreche, denn jeder einzelne erstrecke sich wegen der fließenden Grenzen der Individualität in viele andere Leben hinein. "Dadurch aber, daß die seelische Einrichtung jedes einzelnen sich an der der anderen mit Dazugehörigem anpaßt, ist wieder eine neue Form der Selbsterweiterung für jeden einzelnen gegeben"[111].

Die volksorganische Einrichtung des geistigen Verkehrs besteht zunächst also in der Umwandlung der Denkgewohnheit, der einzelne müsse sich zur Individualität bilden und von der geistlosen Masse abheben. Die neue Denkgewohnheit, die Einrichtung des Denkens, besteht dann in der Erkenntnis, daß das Einzelwesen mit vielen anderen in geistiger Verbundenheit lebt, und das alles was den Menschen im Denken, Fühlen und Wollen ausmacht, Produkt dieses geistigen Verkehrs ist. Dieser geistige Verkehr ist allemal eine Selbsterweiterung. Indem der Mensch die Einrichtung seines Denkens selbst ändert, tritt er in den geistigen Verkehr ein, der Anschluß und Aufschluß des Volksgeistes ermögliche. Die Grenzen des Individualismus werden dadurch noch viel weiter hinausgeschoben. "Und das gehört denn auch zum We-

sen der Einrichtungen, und durch sie wachsen viele, in diesem Falle...sogar eine größere Anzahl von Millionen Menschen so zusammen, daß sie zweifellos einen einheitlichen Körper bilden"[112].

Die Ermöglichung eines 'geistigen Verkehrs mit Kindern' beschreibt Otto als 'seinen Weg zur geistigen Freiheit im Unterricht'. Wieviele Pädagogen seien zunächst aus Hochachtung vor der lateinischen und griechischen Sprache und aus der Überzeugung, formale Bildung erfolge durch Fremdsprachen, von der Pflichtvorstellung ausgegangen, bis er durch Beobachtung erkannte, daß wirkliche Geistesbildung beim Schüler erfolge, wenn er die Regelfassungen selbständig herstellen könne, wenn der Lehrer nun noch den Schüler beim Aufsuchen und Finden der Regeln möglichst wenig hindert, entstehen die ersten 'geistigen Beziehungen' zum Schüler. "Wenn wir ihn möglichst ganz aus seinen eigenen Denktrieben heraus arbeiten lassen, werden wir natürlich zugleich gewahr, daß diese Urtriebe des Denkens bei ihm, dem Schüler, genau dieselben sind wie bei uns"[113].

Otto nennt diese Wechselbeziehung eine 'Denkgemeinschaft des Lehrers mit dem Schüler'. Weil hier ein Geist wirkt und Tätigkeit eines anderen Geistes erkennt, die gleichen Vorgänge ablaufen, entsteht Gemeinschaft, der Lehrer kann erkennen, daß die Förderung des Schülers zugleich Förderung für den Lehrer bedeute, indem er sieht, beobachtet und erkennt, wie der Schüler geistig wächst, erkennt er zugleich eigene Wachstumsgesetze, begreift aber auch, daß er noch nicht über ein fertiges Weltbild verfügt und wie der Schüler Suchender ist, er kann jetzt "Hand in Hand dem Weltganzen" gegenüberstehen[114]. Der einzelne, Lehrer wie Schüler, wird dadurch nicht als Persönlichkeit von der Volksgemeinschaft abgesondert, sondern es entsteht ein 'organischer Zusammenhang', bei dem der einzelne wieder mit allen Kräften der Volksgemeinschaft zugeführt wird. Weiter oben wurde schon dargestellt, daß Otto sich die Volksge-

meinschaft auch als einen organischen Körper dachte, der auch über eine einheitliche Volksseele verfügte, und wie alle anderen Einrichtungen betrachtete er schließlich expressis verbis auch die volksorganische Einrichtung des geistigen Verkehrs auch unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten. Geistiger Verkehr ist ökonomischer. "Wir wirtschaften durch die Freiheit des Geistes aus jedem einzelnen Menschen mehr für die Gesamtheit heraus, als durch Drill. Das ist die politische und volkswirtschaftliche Rechtfertigung für die Geistesfreiheit im Unterricht"[115].

Das sind auch recht kühne Verbindungen,und an mehreren Stellen seines Werkes räumt Otto ein, daß das 'Geheimnis der Geistesgemeinschaft eines Volkes und der Geistesgemeinschaft überhaupt' noch durchaus nicht ergründet zu sein scheint. Es fällt auch auf, daß er an vielen Stellen, an denen Begründungen notwendig wären, sich auf das Triebhafte oder Vererbung zurückzieht.

Doch hier soll noch keine Kritik der Ottoschen Pädagogik erfolgen. Zunächst kommt es darauf an, sein Selbstverständnis im Zusammenhang mit dem Zeitgeist darzustellen. Das Hauptproblem bei der Kritik bleibt die Frage, ob in diesem Falle die Gemeinschaft, das heißt im Horizont Ottos die Volksgemeinschaft, richtig gesehen und beschrieben wurde. Otto konstruiert einen Zusammenhang. Eben dieser Zusammenhang bildet die Grundlage seiner Pädagogik. Das wird bei ihm deutlicher als bei Lietz. Alle Hauptbegriffe der Pädagogik, Lehrer und Schüler, Person und Gemeinschaft, Erziehung und Unterricht, Wachstum und Lernen, Sprache und Denken, erweisen sich als Korrespondenzbegriffe von Individuum und Gemeinschaft und sind nur aus diesem Zusammenhang heraus verständlich.

PETER PETERSEN: "DAS GANZE LEBEN IST EIN LEBEN DER ERZIEHUNG"

1. DAS BILD VON PETERSEN IN BISHERIGEN DARSTELLUNGEN

Kein Vertreter der Reformpädagogik ist so umstritten wie Petersen. Als er 1923 nach Jena berufen wurde, galt er im Kreise seiner Fachkollegen als der 'rote' Petersen. Später warf man ihm vor, er habe den Nationalsozialisten Angebote gemacht, was wohl Unterstellung ist; nach dem Zweiten Weltkrieg schlossen die Kommunisten in der DDR seine Übungsschule.

Die Beurteilung seiner Erziehungswissenschaft in den historischen Darstellungen und Monographien ist völlig uneinheitlich, wenn nicht gar kurios. Selbst seine ehemaligen Mitarbeiter sind zu keiner auch nur annähernd übereinstimmenden Einschätzung seiner Arbeit gekommen; im Gegenteil ist zu konstatieren, daß es gerade bei den ehemaligen Petersen-Mitarbeitern ausgesprochene 'Schulbildungen' gibt.

Emil Saupe nimmt Petersen in seinem Werk 'Deutsche Pädagogen der Neuzeit'[1] nicht auf. Gansberg, Gaudig und Kerschensteiner sind vertreten, Budde und Oestreich, Otto und Scharrelmann, selbst Spranger wird schon erwähnt, Petersen nicht.

Willy Moog nennt in seiner 'Geschichte der Pädagogik'[2] Petersen einen Pädagogen, der eine 'autonome Erziehungswissenschaft' anstrebte und Erziehung als den umfassendsten Oberbegriff ansah, der die gesamte Erziehungswirklichkeit umgreift. Erziehung als 'Seinsgeschehen' wird mit wenigen Sätzen umschrieben, die sich auf die 'Allgemeine Erziehungswissenschaft I' von 1924 und II von 1931 sowie auf die Ab-

handlung 'Pädagogik' von 1932 beziehen. Das wird zwar alles sehr verkürzt und ohne Beziehung dargestellt, und zwar in einem Kapitel, das sich mit der theoretischen Grundlegung der Pädagogik befaßt. Petersen gerät dabei in einen Bezugsrahmen, in dem auch Hönigswald, Cohn, Häberlin, Johannsen, Frischeisen-Köhler, Spranger, Nohl, Kerschensteiner, Litt, Krieck und Griesebach gestellt werden. Doch er wird weder einer Tradition noch Richtung zugeordnet. Es wird auch nicht erwähnt, daß er mit seinem Ansatz einer 'autonomen Erziehungswissenschaft' neben der vorherrschend philosophisch orientierten Pädagogik und in deutlicher Absetzung zu ihr steht.

H.Nohl schreibt 1933 im 'Handbuch der Pädagogik' im Kapitel 'Die sittliche Selbsttätigkeit und die Schulverfassung' über Petersen. Auch in der zweiten Auflage dieses Textes von 1935 mit dem Titel 'Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie' und selbst in der fünften von 1961 ist die Ausführung nicht verändert oder ergänzt worden.

In diesem Abschnitt stellt Nohl das Problem der sittlichen Selbständigkeit dar und berichtet über Förster, den Schulversuch von Langermann und stellt sich über die Einheitsschulbewegung und Petersen. Er bezieht sich auf dessen Zeitschrift 'Die Lebensgemeinschaftsschule', auf Petersens Aufsatz 'Zehn Jahre Lebensgemeinschaftsschule' und seinen Vortrag vor dem 5.Internationalen Kongreß für Moralerziehung 1930 in Paris. Dadurch wird Petersen vorwiegend von der Schulorganisation her interpretiert. Keine einzige theoretische Schrift wird auch nur erwähnt. Dabei liegen die 'Allgemeine Erziehungswissenschaft'(1924), 'Der Ursprung der Pädagogik'(1931), die Schrift 'Pädagogik'(1932) und natürlich der 'Kleine-Jena-Plan'(1927) längst vor. Erwähnung und Einschätzung Petersens sind von auffälliger Kürze, manchmal fragwürdig und ohne Rückgriff auf seine Theorie. Die meisten anderen Reformpädagogen kommen bei Nohl besser weg als Petersen. Es sei hier nur angemerkt, daß eine auffällige Nichtbeachtung ebenso bei Litt, Spranger und Flitner festzustellen ist. Gerade die Vertreter der

geisteswissenschaftlich-philosophischen Pädagogik erwähnen Petersen selten und setzen sich an keiner Stelle ihrer Werke grundsätzlich mit seiner Theorie auseinander.

Im Kapitel 'Neue Versuchsschulen und Schulreformpläne in den zwanziger Jahren' beschreibt Scheibe in seiner Geschichte 'Die Reformpädagogische Bewegung 1907-1932' die Jena-Plan-Schule[3]. In diesem Kapitel werden die Bestrebungen der Lebensgemeinschaftsschulen, die Freien Waldorf-Schulen und Oestreich mit seinem Bund entschiedener Schulreformer dargestellt. Zehn Seiten sind der Jena-Plan-Schule gewidmet[4]. Dabei wird der Ansatz von Petersen mit denen ausländischer Schulversuche in eine Reihe gestellt (Dalton-Plan von Parkhurst, Winnetka-Plan von Washburne).Vom praktischen Schulversuch in Jena her wird die Erziehungswissenschaft Petersens als Teil der Reformbewegung erklärt, die 'Pläne' machte. Zwar nennt Scheibe von Petersens Schriften die 'Allgemeine Erziehungswissenschaft', vertritt aber die Ansicht, daß es die eigentliche Absicht Petersens sei, 'das einzelne Kind in seiner Individualität' und die Gemeinschaft durch Organisation zu verbinden.

Das entspricht in dieser Verkürzung nicht der Absicht Petersens. Weitere theoretische Schriften werden nicht herangezogen, man kann auch nicht sagen, daß der kurze Abschnitt über 'Individuum und Gemeinschaft'[5] eine Interpretation der 'Allgemeinen Erziehungswissenschaft' enthalte. Der größte Teil der Darstellung gilt den Organisationsfragen der Jena-Plan-Schule, zum Beispiel der Auflösung des Klassenverbandes, der Einrichtung des Gruppenunterrichts und der Kurse und Kreise. In einer Fußnote wird angemerkt, daß die weite Entwicklung dieser Schulform zur Gesamtschule geführt habe. Als weitere Motive der Reform werden Pflege des Schullebens, Abschaffung von Zensuren und Zeugnissen und die Pädagogische Tatsachenforschung genannt. Scheibe nennt zwar die Jena-Plan-Schule "das reifste Erzeugnis der Reformbewegung"[6], doch er gibt dafür keine theoretischen Begründungen an. Aus seiner Darstellung sind nicht einmal die Hauptwerke mit Titel zu entnehmen. Wie in den

meisten Beschreibungen steht die Schul- und Unterrichtsorganisation im Vordergrund.

Theodor Wilhelm schreibt in der 'Pädagogik der Gegenwart'[7] knapp drei Seiten über Petersen im Zusammenhang mit der Pädagogik der zwanziger Jahre. Nach der Erwähnung des Bundes Entschiedener Schulreformer folgt eine der Produktionsschule, eine knappe Darstellung des Schulversuches von Fritz Karsens, dann die der Jena-Plan-Schule und schließlich die der Freien Waldorfpädagogik. Es ist die bekannte Zuordnung, nur führt Langermann in der Reihe bei Wilhelm.

Petersen sei der Pädagoge, "bei dem die Reformpädagogik am unmittelbarsten praktisch wurde"[8], schreibt Wilhelm. Die Praxis wird äußerst knapp als Form der Lebensgemeinschaftsschule geschildert, in der der Unterricht der Erziehung unterworfen sei und der Lehrer zuerst Erzieher und dann Lehrer zu sein habe.Petersen habe die Schulklasse aufgelöst, die 'wie Eisblöcke in einer Frühlingslandschaft auf unseren Schulen liegen'. Von der theoretischen Begründung dieser schulorganisatorischen Maßnahmen wird nichts erwähnt. Auch hier bezieht sich die Beschreibung auf Schule und Unterrichtsorganisation und ist so kurz, daß sie weder der Theorie noch der Praxis gerecht wird.

In der umfassendsten Sammlung von Texten zur deutschen Reformpädagogik, die Wilhelm Flitner und Gerhard Kudritzki vorlegten[9], gibt es keinen einzigen Text von Petersen. Im ersten Band wird Petersen nur einmal im Literaturverzeichnis erwähnt, und zwar mit zwei unbedeutenden Schriften. Im zweiten Band gibt es auf einer knappen Druckseite[10] eine kurze Übersicht der Biographie und der Jena-Plan-Schule, die neben die Freie Waldorfschule gestellt wird. Die Bibliographie ist auffällig lückenhaft. Es ist denkbar, daß Flitner in einem geplanten dritten Band Texte von Petersen aufnehmen wollte. Durch den Tod von Kudritzki kam er nicht zustande und das Gesamtwerk blieb Torso. Immerhin: In dieser repräsentativen Sammlung gibt es keinen Text von Petersen.

Für H.Röhrs in seinem Werk 'Die Reformpädagogik'[11] hat Petersen eine 'anthropologisch-sozialwissenschaftlich geleitete Reform' betrieben. Der Jena-Plan und die von Petersen begründete Erziehungswissenschaft gehörten "zu den Höhepunkten der Reformpädagogik als internationaler Bewegung"[12].

Röhrs nennt mehrere Quellen für Petersens neuen erziehungswissenschaftlichen Ansatz, einmal den guten Geist von Jena, gemeint als Tradition der Herbartschen Pädagogik, durch die schon Lietz geprägt worden sei, dann habe Petersen bewußt die Summe aus der bisherigen Reformpädagogik gezogen und Anregungen von Otto, Decroly, Kilpatrik, Dewey, Ferrière, Washburne und Montessori aufgenommen. Die Bedeutung des Jena-Plans bestehe darin, daß man bemüht sei, bisherige Einseitigkeiten auszugleichen,"der Jena-Plan verkörpert viel mehr als schöpferische Synthese etwas ausgewogen Neues"[13].

Kern des Jena-Plans sei eine neue Form des Gemeinschaftslebens. Das Neue sei die soziale Grundlegung. Diese aber bestehe in der Differenzierung in Stammgruppen, in der Einrichtung einer Schulgemeinde und damit in neuen Formen des sozialen, emotionalen und kognitiven Lernens. Dabei wird die Schulorganisation beschrieben, die theoretische Begründung für gerade diese Form der Organisation bleibt ausgespart. Die theoretischen Hauptschriften werden nicht genannt und zitiert. Den breitesten Raum nimmt die Darstellung des 'Unterrichtslebens' mit einer Interpretation der 'Führungslehre des Unterrichts' ein. Über die Verflechtung Petersens mit der Tradition, seine Bemühung um Soziologie und Psychologie gibt es keine Hinweise.

Im Zusammenhang mit der pädagogischen Tatsachenforschung merkt Röhrs zwar an, daß Petersen von Wundt beeinflußt und durch die Zusammenarbeit mit dem Wundt-Schüler Neumann geprägt sei, doch bleibt es bei diesem allgemeinen Hinweis. Die Erwähnung der beiden Psychologen im Kontext mit der

pädagogischen Tatsachenforschung legt er den Gedanken nahe, daß es sich um methodologische Anregungen handele. Es wird jedenfalls nicht ersichtlich, worin Einfluß und Prägung bestehen. Die erziehungswissenschaftliche Theorie kommt jedenfalls auch bei Röhrs eindeutig zu kurz, man kann sagen, sie wird gar nicht erklärt; es bleibt deshalb insgesamt ohne begründete Argumente, warum Petersen gerade diese Formen für die Schul- und Unterrichtsgestaltung wählte.

Weitergehenden Aufschluß könnte man in den Arbeiten der ehemaligen Schüler und Mitarbeiter Petersens erwarten. So gliedert Theo Dietrich in seiner 'Geschichte der Pädagogik'[14] die wissenschaftliche Arbeit von Petersen in drei Problembereiche: a)Die Begründung einer eigenständigen realistischen Erziehungswissenschaft, b) den Auf- und Ausbau der 'pädagogischen Tatsachenforschung' und c) die Bemühungen um akademische Lehrerbildung an der Universität.

Da erwartet der Leser dann natürlich als erstes die Grundlegung dieser realistischen Erziehungswissenschaft. Doch die Darstellung ist dem Jena-Plan gewidmet, der aus der Idee der 'Lebensgemeinschaftsschule' hervorgegangen sei. Die 'allgemeine Erziehungswissenschaft' wird mit einem einzigen Zitat herangezogen, mit dem zugleich auf die Tradition von Kant und Fröbel verwiesen wird, die das gleiche Grundaxiom vertreten hätten. Dadurch wird Petersen nicht zu sehr als der Begründer einer eigenen Theorie gekennzeichnet, vielmehr als derjenige, der in einer großen und bedeutenden Tradition steht. Trotz des weitgespannten Rahmens wird nur die Praxis der Jena-Plan-Schule geschildert. Wie auch in anderen Darstellungen kommt die Theorie so gut wie nicht in den Blick. Da es sich bei Dietrich um einen Mitarbeiter von Petersen handelt, muß das um so mehr erstaunen. Die besondere, von Petersen entwickelte Schul- und Unterrichtsform erhält durch die theoretische Grundlegung erst ihren Sinn, sonst bleibt es beliebig, warum der Klassenverband aufgelöst wird, warum Schulleben und Feste eine so bedeutsame Rolle spielen, warum die Schul-

stube in eine Schulwohnstube verwandelt werden soll, warum Petersen auf Zensuren und Zeugnisse verzichten will. Darauf wird noch zurückzukommen sein.

Für die von Josef Speck herausgegebene 'Geschichte der Pädagogik des 20.Jahrhunderts'[15] schrieb Dieter Höltershinken das Kapitel über Petersen. Höltershinken, ein Schüler des Petersen-Mitarbeiters Döpp-Vorwald, hatte sich schon in seiner Dissertation mit der Anthropologie Petersens befaßt[16]. Es fällt auf, daß weder Dietrich in seiner 'Geschichte der Pädagogik' noch Kosse in seiner kurzen Monographie im zweiten Band 'Klassiker der Pädagogik' diese Untersuchung zitieren oder in der Auswahlbibliographie aufführen. Es scheint so, daß es bei den Petersen-Nachfolgern Auseinandersetzungen über die wichtige Interpretation gibt.

Höltershinken verweist auf die 'Traditionslinien', denen Petersen sich verpflichtet wußte, auf den 'Realidealismus' eines Wundt, die organischen Theorien der deutschen Soziologie, die kulturhistorische Schule Lamprechts und schließlich auf Julius Ziehen. Inhaltlich dargestellt wird diese 'Traditionslinie' nicht, sondern aus einem Zitat von Petersen aus 'Pädagogik der Gegenwart' abgeleitet[17]. Interessant ist, daß dem Hinweis von Petersen, er beziehe sich auf Ziehen, niemals ausführlich nachgegangen wurde. In der Regel wird Ziehen als Psychologe betrachtet. In den zwanziger Jahren gab es eine heftige Diskussion um ihn; es war zugleich ein Streit zwischen der geisteswissenschaftlichen und empirischen Richtung der Psychologie. Ziehen hatte 1923 eine Schrift 'Das Seelenleben des Jugendlichen' veröffentlicht. Spranger polemisierte heftig gegen den von Ziehen vertretenen Standpunkt[18]. Er wirft ihm vor, daß der Strukturbegriff fehle und dadurch schließlich eine Atomisierung des Seelenlebens erfolge, bei der eine Erscheinung beziehungslos neben der anderen stehe.

Auch Höltershinken ist diesem Gedanken nicht nachgegangen

und führt Ziehen nicht einmal im Literaturverzeichnis auf. Er deutet Petersen von der Sinnfrage her. "Es geht Petersen in erster Linie um Sinnverstehen und Sinnverwirklichung - nicht primär um eine 'Erklärung'; da, wie er formuliert, 'der Grund und der Sinn der Wirklichkeit nie kausal zu erfassen sind'"[19].

Mit seinem metaphysischen Begründungsversuch führe Petersen alle Polaritäten auf ein letztes Ursprungsprinzip zurück und zwar auf die Polarität Geist: Leben. "Ausgangspunkt aller erziehungswissenschaftlichen Überlegungen ist eine spekulative Metaphysik und Philosophie der Gemeinschaft, in der im Ansatz Leben, Geist und Gemeinschaft identisch sind"[20]. Damit habe Petersen aristotelisches und protestantisch-christliches Gedankengut mit aus der Romantik stammendem volksorganischem Denken verbunden. Die Grundlegung bei Petersen könne man deshalb ganzheitlich, organologisch und biologisch nennen.

Der Hauptteil bei Höltershinken ist dann ebenfalls dem Jena-Plan und der Unterrichtslehre gewidmet, bei letzterer steht die 'Führungslehre des Unterrichts' im Vordergrund.

Wilhelm Kosse, den man wie Höltershinken zur 'zweiten Petersen-Generation' rechnen kann, verfaßte für den zweiten Band 'Klassiker der Pädagogik' die Monographie über Petersen[21], die neben der Biographie zugleich ein kurzes Referat seiner Dissertation darstellt[22], die in Münster bei Döpp-Vorwald angefertigt wurde. Es ist eine idealistisch-existenzphilosophische Interpretation, wie sie Döpp-Vorwald vorgenommen hat. Hier steht nicht die Praxis des Jena-Plans im Vordergrund, sondern die Grundlegung einer Erziehungsmetaphysik, für die sich besonders der Band 'Allgemeine Erziehungswissenschaft' anzubieten scheint. Die autonome Erziehungswissenschaft Petersens, seine Abkehr vom Herbartschen Ansatz, eine Begründung auf ethisch-idealistischer Basis zu suchen, und eine Abwehr des Ansatzes von Ernst Krieck, der biologisch-organisch orien-

tiert war. Doch gerade den biologisch-organischen Ansatz hatte Höltershinken zur Grundlage seines Erklärungsmodells gemacht. Höltershinken hob ausdrücklich hervor: "Auch wenn dieser Ansatz, der Petersen als mit seiner Zeit besonders verhaftet erweist und ihn, man möchte fast sagen zwangsläufig, in die Nähe nationalsozialistischer Prägung von Pädagogen brachte, nicht sein letztes Wort geblieben ist, bleibt er durchgehend erhalten"[23].

Für Kosse dagegen besteht die Erziehungsmetaphysik darin, daß sie "die Gesamtwirklichkeit unter einer spezifischen Idee in den Blick nimmt"[24], und dieser Blick bestehe darin, daß er dem Menschen "vom Wesen und Ursprung seiner Existenz her in einer unausweichlichen Gliedschaft in der Wirklichkeit als Gemeinschaft"[25] sieht.

Für die sich anschließende Interpretation der Schultheorie wird nicht zu sehr die Praxis der Jena-Plan-Schule zur Grundlage gemacht, sondern der aus der Existenzphilosophie stammende Begriff der Situation. Er wird zur Erklärungsgrundlage für die 'Führungslehre des Unterrichts'. "Die schulpädagogischen Maßnahmen zur Realisierung der 'pädagogischen Situation' vollziehen sich in einer zweifachen Dimension: in der 'Führungslehre des Unterrichts', das ist die Ordnung des Schullebens und die Planlegung des Unterrichts, und in der 'Führung im Unterricht', das betrifft die pädagogische Haltung und die Unterrichtspraxis aus dem existentiellen Lebenszusammenhang heraus"[26].

Die Interpretation Kosses hält sich - bis in die Terminologie - an existenzphilosophische Deutungsmuster und verrät damit ihr systematisches, aber unhistorisches Interesse. Petersen nahm die Grundlegung seiner Theorie vor der Bekanntschaft mit der Existenzphilosophie vor. Erst später hat er, besonders in der 'Führungslehre des Unterrichts', Gedanken von Jaspers zur 'Situation' aufgenommen. Die 'Allgemeine Erziehungswissenschaft' ist noch völlig frei vom

existenzphilosophischen Gedanken. Alle ihre Begriffe fehlen, Petersen zitiert nicht einen einzigen Vertreter. Seine Biographie legt die Einsicht nahe, daß er erst um 1930 begann, sich mit diesen Ansätzen zu befassen.

An den unterschiedlichen Deutungen bei Höltershinken und Kosse wird deutlich, daß es hier 'Petersen-Schulen' gibt, die in einigen Hauptgedanken nicht übereinstimmen und im Werk Petersens unterschiedliche Akzente setzen. Die eine 'Schule' geht vorwiegend von der Praxis des Jena-Plans aus; sie wird vorwiegend durch Dietrich vertreten. Die Schulpädagogik mit der Unterrichtspraxis bildet dabei das Zentrum der Interpretation.

Für Dietrich war Petersen um die Entwicklung einer "autonomen illusionsfreien Erziehungswissenschaft" bemüht und hat diese in ständiger Begegnung mit der Praxis entwickelt[27]. Der Hintergrund, den Dietrich aufweist, wird durch den Primat der Praxis bestimmt, durch die Tätigkeit an der Gelehrtenschule Johanneum, an der Lichtwarkschule und durch den Besuch des Landerziehungsheimes Schondorf(1921). Das alles erbrachte Anregungen für die 'Neue Erziehung', die "eine echte Integration von Theorie und Praxis"[28] war. Den Begriff der Erziehung sieht Dietrich in der Tradition von W.Rein. Letztlich beruhe alles auf einem religiösen Menschenbild. Die 'Allgemeine Erziehungswissenschaft' wird nur zweimal zitiert, die anderen theoretischen Hauptschriften überhaupt nicht. Dietrich beschreibt die Schulwirklichkeit des Jena-Plans, die Führungslehre und die Praxis. Hier spricht allemal ausschließlich der Schulpädagoge.

Die andere Schule, berichtet Döpp-Vorwald, repräsentiert, stellt eine Erziehungsmetaphysik in den Mittelpunkt und vernachlässigt Praxis und Tatsachenforschung. Die überstarke Betonung einer Erziehungsmetaphysik mit dem Rückgriff auf die Existenzphilosophie läßt vermuten, daß hier der Versuch gemacht wird, Petersen für eine philosophisch orien-

tierte Pädagogik 'zu retten'. Den Ansatz bei der Empirie und der Tatsachenforschung suchte der ehemalige Petersen-Mitarbeiter Winnefeld, und der ehemalige Mitarbeiter Mieskes schlägt sich ebenfalls auf die Seite der Praktiker, obschon mit deutlicher Distanz zu Dietrich. Eine Folge dieser Spaltung in unterschiedliche 'Schulen' besteht darin, daß eine nicht auf die andere verweist. Zwar ist zum Beispiel Kosses Hinweis auf Sekundärliteratur ohnehin mehr als sparsam, aber die Dissertationen von Höltershinken und Maskus werden nicht erwähnt. Der Nachlaß von Petersen ist zerstreut. Ein Teil befand sich in Münster bei Döpp-Vorwald und Kosse, ein nicht bekannter Teil bei Mieskes in Gießen, die Familie Petersen versucht - bisher vergebens - alles wieder mit dem Rest in ihrem Besitz befindlicher Dokumente zu vereinen. Diese unterschiedlichen Interpretationen und persönlichen Spannungen haben sich durchgängig zum Nachteil der Petersen-Forschung ausgewirkt.

Mit der in dieser Untersuchung aufgeworfenen Thematik befaßte sich ausdrücklich bereits Maskus in seiner Dissertation[29]; obwohl sie bereits 1958 angefertigt wurde, soll sie deshalb hier am Schluß analysiert werden. Maskus fragt aber weniger nach der Herkunft des Gemeinschaftsbegriffs, sondern wählt einen aktuellen Einstieg. Es geht ihm nicht primär um die Verwobenheit des Denkens von Petersen mit dem Zeitgeist, sondern das Problem der modernen Technik, die Auseinandersetzung mit deren Gefahren, lassen aktuell die Frage nach der Gemeinschaft neu stellen. "Damit mündet das technische Problem zwangsläufig in eine Auseinandersetzung mit dem Mitmenschen ein"[30]. Diese Problematik sei mit der industriellen Revolution entstanden, sie liege auch schon dem Denken Goethes und Pestalozzis zugrunde und zeige sich in der gesamten Reformpädagogik. Bei Petersen nehme diese Auseinandersetzung eine so zentrale Stelle ein, daß alle übrigen pädagogischen Fragen diesem Problem der Gemeinschaft untergeordnet sind"[31].

In seiner Arbeitshypothese sieht Maskus, geschichtlich viel

treffender als Kosse, drei Phasen im Schaffen Petersens, denen unterschiedliche Gemeinschaftsbegriffe korrespondieren. Die Phasen werden jeweils durch eines der Hauptwerke gekennzeichnet. Die erste ist zentriert um die 'Allgemeine Erziehungswissenschaft' von 1924. Hier folge Petersen einem soziologischen Gemeinschaftsbegriff, der sich an Tönnies und Spann anlehne.

In der zweiten Schaffensphase, Zentrum ist das Werk 'Der Ursprung der Pädagogik' (1931) überhöhe Petersen den Gemeinschaftsbegriff metaphysisch durch Verarbeitung von Impulsen aus der Lebensphilosophie Schelers und der Phänomenologie Husserls. Auch Heidegger habe hier stark eingewirkt.- Es sei nur angemerkt, daß die von Maskus hier für die zweite Phase bestimmte Tendenz von Döpp-Vorwald und seinen Schülern fast ausschließlich zur Interpretationsgrundlage gemacht wird.

Die dritte Phase schließlich sei durch das erschütternde Erlebnis des Zweiten Weltkrieges geprägt. Der metaphysische Gemeinschaftsbegriff wurde nun religiös-christlich ausgelegt. Allerdings blieben in bedeutenden Strängen die soziologische wie auch metaphysische Tendenz erhalten.

Auf diese Phaseneinteilung kommt es Maskus an, um dann aus dem so herausgefilterten Gemeinschaftsbegriff die Erziehungslehre abzuleiten. In der Grundtendenz war die Fragestellung richtig. Die Erziehungslehre kann nur von einer theoretischen Grundlegung her begründet werden. Es war aber nicht Gegenstand der Untersuchung bei Maskus, aufzudecken, wie vielfältig Petersen mit dem Zeitgeist verflochten war, zum Beispiel fehlt der Rückgriff auf die Psychologie, deren Quellen bei Petersen immer noch nicht freigelegt sind. Wenn Maskus auf Denktraditionen bei Aristoteles und Wundt verweist, ist das sicher richtig. Sonst aber geht er methodisch gelegentlich großzügig vor, so, wenn er das Denken von Petersen mit Argumentationsfiguren von Heidegger, Spran-

ger und Litt ist unzulässig.

Maskus setzt mit einem reinen Referat der ersten Kapitel aus der 'Allgemeinen Erziehungswissenschaft' ein, dann heißt es: "Petersen stützt sich auf geschichtliche, völker- und individualpsychologische Forschungsergebnisse, um nachzuweisen, daß sich nicht der einzelne zuerst als Ich erlebt und sich erst dann mit anderen gesellt, sondern daß sich die Tatsache der Erfahrung vom Andern und des Lebens im Andern weist...als ein Urakt des Lebens, der dem Erlebnis des Einzelnen und des Ich vorausgeht"[32].

Doch durchsetzt Maskus den Gedanken von Petersen immer wieder mit Bezügen, die nicht zu belegen sind, so zum Beispiel mit Litt-Zitaten[33]. Petersen hat nie Litt zitiert. Auch in den späteren Werken gibt es keine Zitate aus 'Individuum und Gemeinschaft' von Litt. Erst 1937 verweist Petersen auf die Schrift Litts, allerdings im abwehrenden Sinne.

Insgesamt kommt Maskus zu dem Schluß, daß der Sinn der Petersenschen Erziehungslehre nicht in der Organisationsform liege, sondern daß "die menschliche Begegnung in der Schule in einer lauteren Gesinnung erfolgt"[34].

Zu der Arbeit von Maskus muß aber angemerkt werden, daß dem Gemeinschaftsbegriff notwendig der des Individuums korreliert. Aber gerade jene Züge, die nun das Ich, die Individualität oder Persönlichkeit ausmachen, bleiben in der Untersuchung ausgeklammert. Die bestimmte Form, in der Petersen die Beziehung von Individuum und Gemeinschaft sieht, wird nicht genügend thematisiert. Ein wichtiger Aspekt der Theorie kommt damit nicht in den Blick.

2. MASSE, GESELLSCHAFT, GEMEINSCHAFT: DER SOZIALPSYCHOLOGISCHE ANSATZ

Als die eher linksstehende sozialdemokratische Landesregierung von Thüringen 1923 den Leiter der Hamburgischen Lichtwarkschule Peter Petersen, erst unter nachträglicher Zustimmung der Fakultät auf den vakanten Lehrstuhl Reins berief, wurde er als der 'rote' Professor eingestuft, von dem die Landesregierung erwartete, daß er "für die Volksschule und für eine akademische Lehrerbildung eintrat"[35]. Diese Berufung und Einschätzung signalisierten eine Außenseiterstellung in der deutschen pädagogischen Wissenschaft. Petersen hat sie zeitlebens beibehalten. Er kam nicht aus den traditionellen historischen Schulen der Lebensphilosophie, Neukantianer oder Hegelianer. Sieht man von seiner Schulpraxis ab, war er wissenschaftlich gesehen kein Pädagoge und nichts qualifizierte ihn zur Übernahme des Reinschen Lehrstuhls, der der Herbartschen Pädagogik verpflichtet war.

Petersen studierte in Leipzig, Kiel, Kopenhagen und Posen. In Leipzig fühlte er sich besonders als Schüler W.Wundts; über ihn schrieb er seine Dissertation 'Der Entwicklungsgedanke in der Philosophie Wundts, zugleich ein Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte'. Zugleich befaßte er sich in Leipzig intensiv mit der kulturhistorisch-psychologischen Betrachtungsweise der Geschichte durch Karl Lamprecht. Wundt und Lamprecht arbeiteten damals eng zusammen. Beide standen auf dem Höhepunkt ihres Schaffens in Leipzig. Lamprecht hatte 1909 ein 'Institut für Universal- und Geistesgeschichte' gegründet und leitete gemeinsam mit Wundt ein 'Forschungsinstitut für Geisteswissenschaft'[36].

Seine Dissertation, die in Leipzig nicht angenommen wurde, weil die Fakultät keine Arbeit über lebende Philosophen annahm, legte Petersen in Jena vor, wo Eucken sein Prüfer wurde. Später verarbeitete er sie in einer Monographie 'Wilhelm Wundt und seine Zeit'(1925).

In fast allen Werken Petersens ist Wundt der am häufigsten zitierte Autor. Es wird noch zu zeigen sein, wie weit er sich Wundt und seinem Denken verpflichtet sah.

Petersen hatte Philosophie und Geschichte, Religion und Anglistik studiert, seine ersten wissenschaftlichen Arbeiten befaßten sich mit theologischen Fragen und heimatgeschichtlichen Forschungen. Er gewann einen Preis der theologischen Fakultät Kiel für seine Untersuchung 'Die Entwicklung unserer Anschauungen vom Heidenchristentum und Judenchristentum seit Ferdinand Baur', und er schrieb über die Schleswiger Heimatgeschichte, 'Zur Geschichte des ehemaligen adeligen Gutes Lindewitt'.

Es verwundert deshalb nicht, daß er zunächst Assistent bei dem Historiker Gustav Buchholz in Leipzig wurde. Als Buchholz im März 1907 an die neugegründete Akademie nach Posen berufen wurde, folgte ihm Petersen. Gemeinsam mit seinem Lehrer Buchholz arbeitete er an der 'Ostdeutschen Korrespondenz für nationale Politik'.

Ein Jahr später ist Petersen Assistent bei dem Nationalökonomen Eduard Biermann in Leipzig. Er arbeitete mit an dessen Forschungen über die Entwicklung des Marxismus und Antimarxismus im 19.Jahrhundert. Das alles war noch vor seiner Promotion. Es war bis zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht auszumachen, ob Petersen Historiker, Nationalökonom oder Philosoph werden wollte.

Erst 1909, fünfundzwanzigjährig, legte er das Examen pro facultate docundi ab, war zunächst Hilfslehrer, dann Gymnasiallehrer am renomierten Johanneum in Hamburg. Ein volles Jahrzehnt wirkte er dort als Oberlehrer (Studienrat). Er wird Sekretär des 'Bundes für Schulreform' (im Jahre 1912). Neben seiner Schultätigkeit schreibt er zahlreiche Aufsätze mit psychologischen Themen, vor allem umfangreiche Sammelrezensionen über psychologische Neuerscheinungen.

Die psychologischen Interessen ließen ihn die Verbindung zu dem von Ernst Neumann gegründeten 'Institut für Jugendkunde' suchen. Seit 1915 hielt er in diesem Institut Übungen ab.

1920 übernahm er die Leitung der Lichtwarkschule. Im gleichen Jahr habilitierte er sich an der neugegründeten Hamburger Universität mit der Schrift 'Geschichte der Aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland - von Luther bis Hegel'.

Es war schwer einzusehen, wie weit diese Studien ihn besonders befähigten, 'für die Volksschule' einzutreten. Im Sommersemester 1921 und 1923, nach der Habilitation, hielt Petersen Vorlesungen in Hamburg über 'Allgemeine Erziehungswissenschaft'. Unter diesem Titel erschienen sie 1924, ein Jahr nach seiner Berufung nach Jena. Diese Schrift, der erste Band seiner dreibändigen 'Allgemeinen Erziehungswissenschaft' bildet nicht nur die Grundlage seines erziehungswissenschaftlichen Denkens, sie weist auch seine geistige Tradition und den Argumentationsrahmen aus. Petersen kommt aus keiner 'pädagogischen Schule'. Eher als Nationalökonom, Historiker und Völkerpsychologe findet er den Zugang zu pädagogischen Fragestellungen. Gerade seine Außenseiterstellung ermöglicht ihm einen wirklichen Neuansatz. Petersen geht nicht von der Schule aus, sondern von der Frage nach dem Verhältnis vom einzelnen zur Gemeinschaft.

In seiner ersten grundlegenden theoretischen Schrift beruft sich Petersen auf keine pädagogische Tradition, er knüpft an kein bekanntes philosophisches System an. Das erste Kapitel 'Grundbegriffe' behandelt nicht etwa Fragen der Bildsamkeit, fragt nicht nach Lehrer, Schüler, Erziehungsziele, Unterrichtsgegenstände, Didaktik und Methodik. Petersen setzt - ohne Reflexion auf sein methodisches Vorgehen - ein mit der Analyse von Masse, Gesellschaft und Gemeinschaft.

Im zweiten Kapitel, 'Die Reiche der Lebensnot' handelt er Wirtschaft, Staat, Kirche und Volk ab. Im gesamten Werk sind knapp zwölf Seiten (S.96-107) der Erörterung von Erziehung und Bildung gewidmet, doch eingebunden in den soziologischen Gesamtzusammenhang.

Entgegen den vorherrschenden Zeittendenzen spricht Petersen nicht von Pädagogik, sondern von Erziehungswissenschaft, ohne dies näher zu begründen. Man kann davon ausgehen, daß dieser Ansatz Verwunderung erregte. Die vorherrschende philosophisch-geisteswissenschaftliche Pädagogik hat ihn weitgehend ignoriert.

Erst im zweiten theoretischen Hauptwerk 'Der Ursprung der Pädagogik', erschienen sechs Jahre nach der 'Allgemeinen Erziehungswissenschaft', geht Petersen im Vorwort und Einleitung auf seine Stellung in der deutschen Wissenschaft und auf seine Methode ein.

Im Vorwort sagt er, daß er die Gedanken des zweiten Bandes vor sieben Jahren in Vorlesungen vorgetragen hatte; das wäre etwa 1924 gewesen, also kurz nach seiner Berufung nach Jena, gleichsam die Eröffnung seiner akademischen Lehrtätigkeit. Dabei war sich Petersen über seine Sonderstellung durchaus im klaren. "Als die Gedanken dieses zweiten Teiles vor sieben Jahren zuerst in Vorlesungen und Übungen vorgetragen und besprochen wurden, schienen sie mir und meinem Kreis innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Bewegung Deutschlands recht isoliert zu stehen"[37]. Er gibt für seine vorgetragene Erziehungswissenschaft jetzt die kritisch beobachtete Praxis an, über die er verfügte, und die neue Erziehung, oder um mit seinem Buchtitel zu reden, die 'neueuropäische Erziehungsbewegung', und die theoretischen Grundlagen, sowie die Weltanschauung dieser neuen Bewegung, zu der er sich rechnet, stehen "im Gegensatz zu der herrschenden Pädagogik...wie sie als Wissenschaft seit Kant entstanden ist"[38].

Im zweiten Hauptwerk ergänzt Petersen seinen Ansatz soziopsychologisch und kulturphilosophisch. Er erörtert Grundbegriffe wie Gemeinschaft und Gesellschaft, Individualität und Persönlichkeit, Natur und Kultur und zeigt Erziehung und Bildung in ihrer 'Einlagerung' in die soziopsychischen Bedingungen sowie die erzieherischen und gegenerzieherischen Kräfte von Wirtschaft, Staat, Kirche und Volk. Er versucht einen kultursoziologischen Gesamtentwurf, mit dem Anspruch, eine andere Form von Wissenschaft zu vertreten, wie sie seit Kant namentlich in der Pädagogik ausgebildet worden ist. Dabei löst er sich expressis verbis von der weitverbreiteten Bindung der Pädagogik an eine Philosophie. "Ein Verfallen in die Philosophie, ein Anheimfallen an sie, etwa gar als die Mutter der Wissenschaften findet nicht statt"[39]. Eine Bindung an die Philosophie könne nicht erfolgen, weil es die Philosophie nicht gebe. Der Pädagoge müsse also zwischen konkurrierenden philosophischen Systemen wählen. Der Idee nach könne es deshalb so viele 'philosophische Pädagogiken' geben, wie es philosophische Systeme gibt, es sei denn, die Pädagogik fände einen übergeordneten Standpunkt, von dem aus sie die philosophischen Systeme kritisch sichten und auslesen könnte.

Was Petersen anstrebt, ist eine 'eigengesetzliche Erziehungswissenschaft', die von der Erfassung und Ordnung der Erziehungswirklichkeit ausgeht, "denn die schöpferischen lebendigen Kräfte liegen allein in der Erziehungswirklichkeit"[40]. Dabei meint Petersen mit Erziehungswirklichkeit nicht etwa die konkrete erzieherische Situation, die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, oder das erzieherische Verhältnis von Eltern und Kindern im Elternhaus, sondern sehr viel weiter ausgreifend verwendet er den Begriff als Ausdruck für die Gesamtheit des Seienden , die Totalität des Weltinhalts, des Weltgeschehens und Seins"[41]. In diese Gesamtwirklichkeit ist Erziehungswirklichkeit eingebettet, sie kann nur erschlossen werden, wenn der Sinn der Gesamtwirklichkeit erschlossen wird. Das ist der weiteste Rahmen, den man sich denken kann. Auf die Sinnfrage

wird noch zurückzukommen sein. Hier kommt es zunächst auf den allumfassenden Rahmen an. Erziehungswissenschaft in diesem Vorhaben macht sich anheischig, eine Deutung der Gesamtwirklichkeit vorzunehmen, sie wird gleichsam zu einer allumfassenden Universalwissenschaft. Man könnte vor diesem Gedanken erschrecken, hätte Petersen ihn nicht ausdrücklich formuliert. "In diesem Sinne ist die Wirklichkeit auch das Absolute. Wirklichkeiten sind für uns Ausschnitte aus dem Absoluten oder Weiten, Formen des Absoluten, der Wirklichkeit, wie sie von uns erlebt, begriffen, wissenschaftlich alsdann bearbeitet, realisiert, aber auch gelebt, bewertet und im praktischen Handeln beherrscht, gestaltet werden können"[42].

Diese Wirklichkeit als dem Absoluten kommt Sinn zu, Petersen sucht einen Beweis des Satzes "die Wirklichkeit hat diesen Sinn" durch Aufweis der "evidenten Absurdität ihres kontradiktorischen Gegenteils"[43], "die Wirklichkeit ist sinnlos, hat keinen Sinn." Allerdings sucht er den Sinn in dem Sinne, wie ihn die Biologie in morphologischen Bauplänen und Strukturen sieht, "was den Teilen wiederum erst Sinn gibt, zugleich das, was immer nur eins ist in jener Ganzheit und dieser die geistige Kraft gibt, sich zu behaupten als Ganzheit einer Einheit"[44].

Eine derartige 'Seinsdeutung' als Sinndeutung eines Gesamtgeschehens' kann ihre letzten Begründungen "nur vom Grunde aus" geben[45], sie kann nicht die schlichteste Frage in der erzieherischen Praxis beantworten, "ohne sich zuerst mit der Beziehung aller Erziehung zum Sinn des Seins und Geschehens auseinanderzusetzen (von Petersen gesperrt, B.O.). Sie hebt demnach mit einer Erziehungsmetaphysik an im Sinne einer Metaphysik, welche über die Wissenschaft führt"[46].

Die Metaphysik nun setzt Petersen in ein ganz bestimmtes Verhältnis zur Wissenschaft. Dabei beruft er sich auf Wundt. Er setzt die wissenschaftliche Erkenntnis vor die Metaphy-

sik als Prinzip der Wissenschaft. "Denn außer der bereits geschilderten Wechselwirkung zwischen Philosophie und Wissenschaft gilt von dem Verhältnis beider, daß sie wissenschaftliche Erkenntnis dem Primat vor der philosophischen besitzt, wie Wilhelm Wundt stets betont hat"[47]. Petersen ist der Meinung, daß der tatsächliche Gang der wissenschaftlichen Entwicklung diesen Gedanken belege, denn in den Wissenschaften selbst entwickle man Denknormen, Methoden und Verfahren ohne weitgehende logische oder erkenntnistheoretische Prüfung, und er zitiert noch einmal Wundt, "daß eine genaue Rechenschaft über solche Prinzipien überhaupt erst aufgrund bereits wissenschaftlicher Resultate möglich ist"[48].

Die 'eigengesetzliche Erziehungswissenschaft' hat sich damit bei der Verfassung und Ordnung der Erziehungswirklichkeit an die Wissenschaft zu halten und zu sichten, was diese an Erkenntnissen bereits vorzuweisen hat.

Da liegt eine neue Schwierigkeit, die Petersen nicht mehr ausdrücklich thematisiert. An welche Wissenschaft und an welche Ergebnisse soll man sich halten? Steht die eigengesetzliche Schwierigkeit dabei nicht dem gleichen Problem wie bei der Philosophie gegenüber? Nun löst sie sich von dem System der Philosophie, begibt sich in das der Soziologie und Nationalökonomie. Es wird noch bei Petersen aufzuweisen sein, daß dies tatsächlich geschieht.

Für Petersen kommen zunächst noch zwei weitere wesentliche Bestimmungen hinzu: Die 'eigengesetzliche Erziehungswissenschaft' muß immer systematisch sein, aber sie kann die gesamte Fülle des Lebens erfassen.

"Jede Wissenschaft erstrebt eine systematische Ordnung derjenigen Erkenntnisse, welche sie innerhalb ihres Bereiches, ihres Ausschnittes aus der Wirklichkeit, gewonnen hat"[49]. Die Ordnung bestehe im Herstellen einer widerspruchsfreien Einheit des Ganzen (was metaphysisch vorausgesetzt wurde)

und die Erziehungswissenschaft ordne diejenigen Erkenntnisse, die sie aus ihrem Problemgebiet gewonnen habe, nach logischen Prinzipien zu einer derartig widerspruchsfreien Einheit.

Vorab in einer Beschreibung, bei der sich Petersen auf ein Fröbel-Zitat beruft, "das ganze Leben ist ein Leben der Erziehung", das er öfters heranzieht, und auch völkerkundliche Beschreibungen der tatsächlich unter den verschiedensten Völkern der Gegenwart und der Vergangenheit vorkommenden Formen der Erziehung, die er als 'organisches Geistwerden'[50] bezeichnet, sie offenbare sich damit "als eine Urmacht, als eine kosmische Funktion innerhalb der Menschheit", die immer und überall in Beziehung stehe zu Geist und Freiheit[51].

Als kosmische Urmacht, die dem ganzen Leben der Menschheit angehöre, könne sie niemals vollständig von der Wissenschaft erfaßt werden. In diesem Geschehen sei der Mensch nicht nur mit seinem Verstand, sondern auch mit allen Aktivitäten beteiligt, sei ständig auf das Ganze bezogen, das nie nur rational ist. An mehreren Stellen verweist Petersen darauf, daß es im Menschen aus dem Verstande eine Anzahl anderer 'Mächte und Kräfte' gibt, Triebe, Gefühle, Neigungen, die immer wieder die Kunstgebäude des Verstandes verwirren und durchkreuzen.

Gerade mit diesen irrationalen Trieben reiche der Mensch "an den Grund der Welt", und "es ist eine Tatsache, wie es nur eine andere wissenschaftlich sogenannte sein kann, daß der Grund und der Sinn der Wirklichkeit nie kausal zu erfassen sind. Sie decken sich in keiner Logik; sie liegen jenseits aller Syllogistik"[52].

Oft brandmarkt Petersen es als den Erzfehler aller Aufklärer anzunehmen, des Menschen Sein und Werden bestehe aus Rationalität, im Gegenteil bestehe es aus Irrationalität,

was aber nun keineswegs Widervernünftigkeit und Sinnlosigkeit bedeute. Schließlich ruhe auch logisches Denken auf einem irrationalen Punkt. Dabei beruft sich Petersen auf Herbart, doch konnte die Belegstelle nicht aufgefunden werden. "Und ganz vortrefflich charakterisiert Herbart dieses Verhalten (rational und irrational zugleich, B.O.) als liegend in der Mitte zwischen Rechnen und Dichten und als unerschütterlich, unwiderleglich durch Beweise"[53]. Diese Denkfigur, die die Mitte auffinden will, scheint mir eher der aristotelischen Methode nachgebildet.

Erziehungswissenschaft qua Wissenschaft setzt danach ein mit dem Versuch einer systematischen Ordnung der 'Gesamtheit des Seienden', von 'Natur und Geschichte', und sie bedient sich dabei der bereits vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse. So beginnt Petersen, an einer Stelle muß begonnen werden, mit der Analyse der Grundbegriffe Masse, Gesellschaft und Gemeinschaft. Er beruft sich dabei unter anderem auf Ausführungen von Wundt zur Völkerpsychologie, auf die Werke von Tönnies 'Gemeinschaft und Gesellschaft', auf die 'Gesellschaftslehre' von Othmar Spann, auf Albert Schäffles 'Grundriß der Soziologie' und das 'Handbuch der Verwaltungslehre' von Lorenz von Stein. Es kommen noch eine Reihe anderer Wissenschaftler hinzu. Entscheidend bleibt das Vorgehen von Petersen. Er legt einen Argumentationsrahmen an, ohne die Kriterien für die Konstruktion zu benennen, und er benutzt Zitate der Soziologen und Volkswirte, ohne deren Lehren oder Systeme zu interpretieren, lediglich als Argumente für seinen Bezugsrahmen.

Es werden weder Analysen etwa der Völkerpsychologie von Wundt oder Gesellschaftslehre von Spann erstellt, noch geht Petersen methodologischen Fragen nach, mit welchen Vorgehensweisen die Ergebnisse ermittelt wurden. In den meisten Fällen werden die Zitate so behandelt, als sagten sie über fraglose Fakten die Wahrheit aus.

Petersen baut seine Argumentation über mehrere Stufen auf.

Wir leben im 'Jahrhundert der Masse', über diese gibt es die widersprüchlichsten Ansichten und nach dem bekannten Denkmodell der 'alten' und 'neuen' Einstellung stellt er die 'alte aufklärerische' dar, die er auch 'individualistische Einstellung' nennt. Sie gehe vom Einzelwesen und Einzelwillen aus, diese führe schließlich zum 'Gebildeten', der dann die 'geistlose Masse' als Canaille betrachten würde.

Dieser stellt Petersen die neue Auffassung gegenüber, die in der Masse geistige Erscheinungen erblickt. "Die allgemeine Voraussetzung der Massenbildung ist demnach dies: Mehrere müssen ein gemeinsames Interesse haben, irgendwelcher Art"[54]. Interesse aber ist allemal eine geistige Erscheinung. Doch damit ist sie noch nicht vollständig beschrieben. Mit einem Begriff von Schäffle nennt Petersen diese geistige Erscheinung 'immaterialles Kapital'[55]. Denn der räumlichen Ausbreitung der Massen seien kaum Grenzen gesetzt, aber die Interessen wirkten auch zeitlich, etwa in Ständen, Klassen, Familientradition. Die zeitliche Erstreckung derartiger Interessen mache deutlich, daß es sich dabei um 'Werte' handele, "solche traditionellen Werte werden vom Kind auf, oder doch in früher Jugend, autoritativ hingenommen und anerkannte Oberwerte für alle diejenigen, in denen dies Massenbewußtsein lebendig ist"[56].

Jede Masse hat ihre besonderen Werturteile. Petersen führt als Argument an, daß auch 'die Jugend' in diesem Sinne eine Masse sei, zwar räumlich zersprengt, in Teilgruppen aufgespalten, aber mit dem 'Massenbewußtsein', Jugend zu sein, mit eigenen Interessen und Werturteilen.

Wenn in den Massen Geistiges vorhanden ist, Interessen und Werturteile, dann müssen Massen auch beeinflußbar und bildbar sein, für Petersen heißt dies: Massen sind erziehbar. In der ihm eigenen Verfahrensweise kehrt er diesen Schluß um: Alle Erziehung ist Massenerziehung: "Der geistige Führer muß die Massen für seine Ideen 'erziehen', und das

kann immer und überall nur geschehen, wenn der Erzieher die psychischen Beschaffenheiten der Masse, die Psychologie der kollektiven Seele kennt: er sei Politiker oder Lehrer, Künstler, Redakteur oder Werkleiter. Wo Erziehung ausgeübt wird, da ist sie Massenerziehung"[57]. Ausdrücklich fügt er an, daß dies auch für die Schule zutrifft, denn Lehrer und Schüler stünden sich gar nicht als Individuen gegenüber, sondern der Lehrer gehört zu einer Gruppe, Masse, zu einem Berufsstand, und durch ihn wirkt der Gruppengeist und der Schüler ist in einen Klassengeist eingebunden mit wirksamen Gruppenvorstellungen. In einem jeden Unterricht 'steht Massengeist gegen Massengeist'[58].

Alle jene negativen Bestimmungsmerkmale, die von Le Bon bis Marr der Masse zugeschrieben wurden, beziehen sich nach Petersen lediglich auf die 'atomisierte Masse'. In der Realität findet sich der Mensch vorwiegend in sozialen Formen, Berufsvereinen, Gewerkschaften, Rechtsverbänden, Wissenschaft und Kunst, Kirche, Staat und Volk. Bei diesen sozialen Formen handelt es sich um solche, die planvolles Massenhandeln überhaupt erst ermöglichen. Der Zusammenschluß zu derartigen sozialen Formen hat überall den gleichen Zweck: Der Mensch will aus dem Zustand vereinzelter Intelligenz zum planvollen Massenhandeln gelangen.

Diese sozialen Erscheinungen untersucht die Gesellschaftslehre, unter ihr versteht Petersen mit Spann den 'Inbegriff sämtlicher sozialer Erscheinungen'[59]. Sollen diese sozialen Erscheinungen erklärt werden, handelt es sich dabei um nichts geringeres, als den Ursprung der Gesellschaft zu erklären. Woher kommt der Wille zum Zusammenschluß? Petersen hätte hier an die pädagogische Tradition bei Rousseau und Pestalozzi anknüpfen können, doch er begnügt sich mit sozialen Argumenten, die freilich von denen Pestalozzis nicht zu verschieden sind.

Die soziale Form ist ein Zweig der Urorganisation. "Jeder Mensch braucht im Lebenskampf einen, an den er sich hält, dem er vertraut"[60].

Ohne daß Petersen auf die Grundaussage eingeht, daß er damit den Lebenskampf voraussetzt, einen Kampf ums Dasein, Konkurrenz, Wettbewerb, vielleicht auch den Krieg aller gegen alle, spricht er nur von der 'vitalen Bedeutung', die sich daraus für Freundschaft, Ehe, aber auch für Gemeinschaft mit Gott ergibt.

Wichtiger als der Ursprung für die Gesellung ist die Frage, warum sie möglich ist. Und sie ist möglich aufgrund einer geistigen Erscheinung, nämlich mit anderen zu verstehen. Dadurch entsteht ein 'Wirbewußtsein'. "Seine Grundlage bildet die Tatsache, daß zwischen mir und dem anderen vom Ursprung her die Möglichkeit gegeben ist, Erfahrungen voneinander zu machen, einer vom andern"[61].

Das 'Wirbewußtsein' entsteht in diesem unauflöslichen Zusammenhang, daß ein anderer Mensch auf uns den Eindruck macht und wir von den Äußerungen auf innere Vorgänge schliessen, die ähnlich bei uns ablaufen und wir dadurch den anderen in unsere Erlebnisse einordnen. Petersen führt das sehr knapp aus, ohne Angabe von Quellen, doch handelt es sich um die Argumentationsfigur, die ohne wesentliche Abänderungen sich bei Herbart, Humboldt, Steinthal, Wundt und Otto findet und auf die schon mehrfach Bezug genommen wurde. Der Geist versteht anderen Geist, weil er die Gestik, Sprache, Vorstellungen etc., die am anderen zu erkennen sind, selbst erzeugen könnte. Mit diesem Verstehensvorgang aber gibt Petersen jetzt eine eigene Interpretation, die in der eben aufgezeigten Traditionsreihe so nicht vorkommt. Zunächst geht er von der gleichen Grundlage aus: "Und so ist der fremde Gedanke, das Fühlen und Denken des andern zunächst niemals in uns wie ein fremdes, sondern wie ein eigenes, und das kann immer nur heißen, wir haben es irgendwie nachgeschaffen"[62]. Aber der andere war Anstoß für dieses Nachschaffen, durch das der Wachstum des Selbst erfolgt. Das fremde Streben und Fühlen ruft das eigene Streben und Fühlen und Denken wach; das kann ein gleiches oder ein entgegengesetztes sein. Aber: "Wir werden erst am andern unser

Selbst inne, leben nicht mit ihm, sondern leben an ihm erst auf"[63]. Petersen beruft sich dabei wiederum als Beleg auf Spann, so als habe er die Wahrheit dieses Satzes bewiesen.

Er selbst aber fügt jene Wendung und Überhöhung dieser Aussage an, die zur Grundlage seiner Erziehungslehre wurde und zu den am häufigsten zitierten Sätzen gehört: "Wir müssen es voll und ganz begreifen, daß fremdes Seelenleben vom Ursprung her unsere Seele nährt, daß wir auf Gemeinsamkeiten und aus Gemeinsamkeiten leben, und daß wir erst schöpferisch werden in dem Augenblick, wo das fremde Seelenleben auf uns einwirkt. Und da dies vom ersten Atemzuge an geschieht, so steht demnach jeder Mensch vom Ursprung her auf Gemeinschaft, und fragen wir, was im höchsten Sinne der Kern und das eigentliche Wesen der Gemeinschaft ist, so dies: 'die schöpferische Wirkung der Menschen aufeinander, jene Auferweckung, Bereicherung, Neuschöpfung, Anregung, die inneren Widerhall notwendig erzeugt'(Spann). Damit ist zugleich ausgesagt, daß alle Gemeinschaft im Grunde eine geistige ist"[64].

Den Urgrund für diesen geistigen Vorgang, Petersen sagt auch 'den Mutterschoß', sieht er in der 'realen Masse'. Die 'Flamme des Geistes' glimme in allen Erscheinungen, und es sei nur der überholte Standpunkt der Aufklärung, vom Individuum auszugehen und von einer dumpfen und ungeistigen Masse zu reden. Das sei eine unzulässige Reationalisierung des Geistigen. Ursprung aller geistigen Prozesse bleibe der Mutterschoß der realen Masse, "und es gibt keinen andern, auch nicht für den höchst intelligenten Einzelnen, der schließlich bis zur Vereinsamung unter seinen Mitmenschen wohnt. Denn überall und für jeden ist die Masse die Voraussetzung zur Selbstentfaltung des Geistigen im einzelnen, sei dieses Selbst ein noch so bescheidenes, gemessen an irgendwelchen Barometern intellektueller Kultur. Keine Neuschöpfung, keine Erneuerung der geistigen Menschheit ist ohne sie möglich"[65].

In diesem Zusammenhang war von Gemeinschaft die Rede, bei der auf geistiger Grundlage ein Wirbewußtsein entsteht und das diese erziehenden, anregenden, aufweckenden und neuschöpfenden Tätigkeiten auslöst. Das geschieht nicht in der Gesellschaft. Sie gehört zum Bereich der 'Lebensnot'. Petersen schließt sich der Bewertung von Tönnies an. Gemeinschaft ist eine geistige Verbundenheit, Gesellschaft eine rationale. "Gesellschaft ist in all ihren Formen auf ein Handeln eingestellt unter der Herrschaft des abwägenden Verstandes und besitzt den Trieb zum Mechanischen, Gemeinschaft ist allseitiges geistiges Verbundensein mit einwohnendem Naturtrieb zu stetigem Wachstum an Fähigkeiten und Kräften, ein unaufhörliches Zeugen und Erzeugen"[66].

Gesellschaften sind Zweckverbände, in ihnen regiert der klügelnde, berechnende und rechnende Verstand, der seinen Vorteil sucht. Die Gemeinschaft ist vom Ursprung her geistiges Ziel des Lebens. Auf die Gesellschaft, auf Vereinigung zur Bewältigung der Lebensnot wird noch zurückzukommen sein. Hier ist jetzt die Schlußweise von Petersen noch zu verfolgen. Im Sinne einer metaphysischen Sinndeutung hat er Grund gefunden, nämlich den Sinn des Lebens. "Wo nun Gemeinschaft erfaßt wird in diesem ihrem Urgrunde und verstanden wird als Quellbereich aller schöpferischen Kraft, da wird sie zugleich selbst als Ziel des Lebens und Strebens begriffen, als eine den Menschen gesetzte Aufgabe. Man will sie in ihrer Vollkommenheit, das heißt als Idee"[67].

Durch eine Analyse der sozialen Formen findet Petersen den Urgrund für Gemeinschaft, der zugleich Anfang und Sinn des Lebens für ihn wird, sowie auch Ziel und Aufgabe. Indem er Ursprung und Ziel in Verbindung setzt, bereitet er seinen Umkehrschluß vor. Der Mensch ist vom Ursprung her auf geistige Gemeinschaft angelegt, also soll Gemeinschaft sein. "Aus etwas, das ist, wird sie zu etwas, das sein soll, zu einer Idee, einer letzten Gedankeneinheit. Und als solche Idee erhebt sie sich zur Unabhängigkeit über alle Erfah-

rung, erlangt konstitutiven samt regulativen Charakter"[68].

Die kombinierte Vorgehensweise - Verbindung von Metaphysik und einzelwissenschaftlichen Ergebnissen - so wenig gesichert sie sein mag, ergab für Petersen etwas, was die philosophische Pädagogik vergebens gesucht hat: ein Ziel und eine normative Idee für Erziehung. In formelhafter Wendung, die Petersen selbst oft formuliert, heißt dies: Der Mensch lebt vom geistigen Ursprung her aus Gemeinschaft, und darum soll in der Erziehung Gemeinschaft sein. Alle Erziehung soll und muß Gemeinschaftserziehung sein. Die geistige Gemeinschaft ist das regulative Prinzip aller Erfahrung in der Erziehungswirklichkeit und regulative Idee.

Bei einer derartigen Grundlegung, die den Menschen so weitgehend 'gemeinschaftsbezogen' sieht, muß nun bestimmt werden, was dann die Individualität, das Ich, die Persönlichkeit ausmacht. Das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft muß bestimmt werden.

3. INDIVIDUALITÄT UND PERSÖNLICHKEIT: DIE GEMEINSCHAFT ALS URGRUND ALLEN GEISTIGEN SEINS

Durch alle drei theoretischen Hauptwerke Petersens zieht sich wie ein roter Faden eine Auseinandersetzung mit dem Problem der Individualität; er führt diese Auseinandersetzung unter verschiedenen Aspekten. Unter geschichtlichem Aspekt ist es für ihn der Humanismus der klassischen deutschen Epoche; in ihr wurde ein Ideal von Individualität und Persönlichkeit ausgeprägt, das unser pädagogisches Denken bestimmte. Es ist das dritte theoretische Werk,'Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit', das den Denkweg von Petersen am besten verdeutlicht.

Er entwickelt die großen 'Fehlformen' in der Geschichte des abendländischen Denkens, die militärische Erziehung in Sparta, und es kann für den aufmerksamen Leser kein Zweifel bestehen, daß er die militaristische Erziehung seiner Zeit, die auf Gehorsam aufgebaut sei, meint, ebenso wie die dogmatische der Jesuiten. Die humanistischen Fehlformen belegt er mit dem Denken Herders, der Dichtung Rilkes. Besonders der kulturphilosophisch-historischen und dichterischen Welt- und Menschendeutung wirft er vor, daß sie unrealistisch seien. Es handele sich um eine konstruierte , humanistische Welt mit einem individuell ergriffenen und gezeichneten Bild vom Menschen. Petersen nennt dies humanistischen Ichidealismus. "Aber wir müssen auch die Schuld sehen, die diese humanistische Pädagogie auf sich geladen hat. Denn sie hat die Jugend in eine Welt des schönen Scheins zu entführen gesucht, die mit der täglichen Welt nicht nur täglich kontrastierte, sondern von der Wirklichkeit völlig abgetrennt war... Diese humanistische Welt war spekulativ erarbeitet und umgrenzt"[69]. Petersen bezeichnet diese Haltung auch als "die Legende von Mensch und Welt"[70].

Hauptmerkmal dieser 'Legende' sei die seit der Aufklärung ungebrochene Auffassung von der Selbständigkeit und Selbstmächtigkeit des Individuums als gleichsam die "ewig um sich selbst rotierende Monade"[71]. Aus dieser Auffassung folge notwendig der Schluß, "die Gesellschaftsformen sind nichts weiter als eben vereinigte Individuen, eine bloß mechanische Zusammensetzung aus Einzelnen, die immer das Primäre sind"[72]. Die Gesellschaft könne nach dieser Auffassung kein eigenes Leben führen; sie lebe nur in den Individuen.

Die Beantwortung dieser Frage, nämlich nach dem Verhältnis des einzelnen zur Gemeinschaft, der Frage, was ursprünglicher sei, der einzelne oder die Gemeinschaft, enthalte das ethische Problem . Für Petersen heißt dies: "Der Kampf der Meinungen entbrennt über folgende nicht zu umgehende Fragen. Was ist das Erste, das Ursprüngliche: der Einzelne oder die Gemeinschaft? und: beruhen die sozialen Formen und das Ge-

meinschaftsleben auf den Individuen oder die Einzelnen auf ihnen? Ferner: sind die sozialen und die Gemeinschaftsformen rein mechanische Bindungen aus einzelnen oder sind sie etwas Eigenes, das nicht nur in seinem realen Einfluß, sondern in seiner metaphysischen Wesenheit etwas über den einzelnen und außerhalb der einzelnen bildet? An der Beantwortung dieser drei Fragen ist der Grundcharakter einer jeden Ethik und Gesellschaftslehre zu erkennen"[73].

Eine Antwort hat Petersen fast formelhaft immer wieder so formuliert: "Wir haben unser Sein vom andern her"[74]. Um diese Auffassung zu beweisen, geht Petersen zwei Wege: Er zergliedert die Beweise der individualistischen Theorien und schreitet sodann genetisch fort.

Für die individualistischen Theorien könne es keinen Zweifel geben: "Als einen Einzelnen erlebt sich nun jeder Mensch durch das Erlebnis des Gegensatzes zum andern"[75]. Diesen Gegensatz erfahre der Mensch durch sein Handeln; die Gründe seines Handelns aber seien nur dem einzelnen ganz begreiflich, weil es Urgründe seien. Damit trete zum Merkmal des Gegensatzes noch ein weiteres. Das Individuum besitze eine von keinem anderen zu erfassende und auszulebende Eigenheit. Hinter dieser Beschreibung der Individualität verbirgt sich nichts anderes als die Monadenlehre von Leibniz. Jede Monade ist für sich abgeschlossen (Gegensatz zu anderen Monaden),sie ist einmalig (Eigenheit) und ihre spezifische Tätigkeit besteht im Vorstellen. Eine jede Monade 'repräsentiert' einen Aspekt der Weltfülle. Um diese These zu belegen, führt Petersen ein Schleiermacher-Zitat an: "Jeder hat etwas Eigentümliches; keiner ist dem anderen gleich, und in dem Leben eines jeden gibt es irgendeinen Moment, wie der Silberblick unedler Metalle, wo er, sei es durch die innige Annäherung eines höheren Wesens oder durch irgendeinen elektrischen Schlag gleichsam aus sich heraus gehoben und auf den höchsten Gipfel desjenigen gestellt wird, was er sein kann. Für diesen Augenblick war er ge-

schaffen, in diesem erreichte er seine Bestimmung, und nach ihm sinkt die erschöpfte Lebenskraft wieder zurück"[76].

Die Analyse dieser Auffassung erbringt nun aber die Einsicht, daß der Mensch zu diesem Bewußtsein des Gegensatzes und der Eigenheit nur durch sein Handeln gelangt. Ich und Selbstbewußtsein erscheinen in dieser Beschreibung unlösbar verbunden, sind nur psychologische Bezeichnungen für dasselbe Erlebnis. Entscheidend aber ist dies: "Das Selbstbewußtsein oder das Ich ist keineswegs mit der Geburt erkennbar. Bis sich der Mensch als ein Selbst im Sinne des Ich begreift, vergehen viele Jahre"[77].

Verfolgt man die Entwicklung des Menschenkindes, zeige es sich, daß gerade auch das, was man beim Individuum als besonders eigenständig herausstelle, nämlich der Wille sich zuletzt ausbilde. Am Anfang stehen die unmittelbaren Lebensfunktionen, die an die Bewegung der Glieder und an die Zustände der Organe geknüpft sind, die Vorgänge des Sehens, Tastens und Fühlens. Natürlich sei dabei auch der Wille beteiligt, doch "die Aussonderung des reinen Wollens, in dem sich alsdann ein Ich als ein Ich erfaßt, erfolgt zuletzt"[78].

Ichbewußtsein und Wissen vom eigenen Wollen entwickeln sich nur sehr langsam, daraus folge " daß die Kinder mehr in anderen leben als in sich selbst"[79]. Die ersten Ideen, Gefühle und Willensrichtungen, in denen ein Kind lebe, seien zunächst ganz und gar diejenigen seiner Umwelt, seiner Eltern, seiner Geschwister und Verwandten. "Das Eigene liegt umhüllt, oft ganz verdeckt von den Ideen und Gefühlen der Umwelt und blitzt nur mehr gelegentlich auf"[80]. Petersen legt dann dar, daß mit dieser Tatsache auch die späte Entwicklung des sympathetischen Gefühls verbunden sei. Ein Mensch müsse erst sich selbst als Ich und den anderen als anderen erleben können, ehe er sein Fühlen unter Verleugnung seines Selbst auf den andern übertragen könne.

Nur ganz allmählich wird sich das Kind seines individuellen Willens bewußt, nur langsam wächst es aus der Gemeinschaft heraus und erlebt sich und andere als Individuum. "Am Anfang steht die Horde, jene primitive Kultur, in der das gemeinsame Wollen, Fühlen und Denken vorherrscht, mit ihrem Mangel an Individualitäten, die über den Durchschnitt hinausragen. Es ist das ein Zustand einer gewissen Indifferenz zwischen einzelnen und Gemeinsamen"[81].

Petersen entnahm diesen Gedanken von der erst später erfolgenden Individualisierung des Menschen aus der Wundtschen Ethik und Völkerpsychologie, ausdrücklich zitiert er ihn: Der einzelne und die Gemeinschaft sind vom Ursprung her verbunden, "weil der Einzelne mit allen seinen geistigen Kräften inmitten des Zusammenhanges der Wirkungen steht, welche die Gemeinschaft in ihren verschiedenen Gliederungen auf ihn ausübt"[82].

Der so beschriebene Zustand relativer Indifferenz zwischen Individuum und Gemeinschaft bildet nach Petersen den Beginn der unaufhebbaren Wechselwirkung zwischen Individuum und Gemeinschaft. Sie ist "die Ursache aller schöpferischen geistigen und seelischen Tätigkeit, sie wird Antrieb zur Entfaltung der Kräfte des einzelnen, und diese Entfaltung ist wie Neuschöpfung, wie Auferweckung, wie Blüte"[83].

Vom Ursprung her habe das Individuum nichts Eigenes. Selbst wenn es im Vorgang der Individualisation ein Selbstbewußtsein erlange, immer größere Selbständigkeit im Handeln wie im Vorstellen, sich gar einen eigenen 'Gedankenkreis' erwerbe, wie Petersen mit deutlicher Anspielung auf Herbart sagt, und diesen als eigenen geistigen Besitz ausgebe, müßte man das als Diebstahl bezeichnen, wenn es tatsächlich so wäre, daß ein Individuum diesen Gedankenkreis als einen aller Gemeinschaft getrennten Besitz behandeln wolle.

. Rückführung der Analyse auf den ursprünglichen Zustand

bringt noch einen weiteren Aspekt zum Vorschein. Betrachtet man den Menschen als einen, der nach Zwecken handelt, und unterstellt, daß auch die Gemeinschaft sich Zwecke für ihr Handeln setzt, stellt man fest, daß es Zwecke gibt, die nur eine Gesamtheit sich stellen und erreichen kann. Wohl kann die Gesamtheit Zwecke des einzelnen übernehmen, aber längst nicht können einzelne die übergreifenden Zwecke der Ganzheit entwickeln oder gar realisieren.

In diesem Falle 'bedient' sich die Ganzheit der individuellen Kräfte, um so übergreifende Zwecke realisieren zu können. In seiner oft metaphorischen Sprache, auf die noch zurückzukommen sein wird, faßt Petersen das zusammen: "So ist jede individuelle Kraft eine Richtungsvariante der Gemeinschaft, jede Individualität eine besonders geschliffene Linse, in der sich Gemeinsames bricht, ein und dasselbe Licht"[84].

Ist so die Gemeinschaft der nicht hintergehbare Untergrund für alle geistige Entwicklung, so gibt es doch den Weg der Individualisierung, aber in einer spezifisch anderen Weise, als es bisher gesehen wurde. Im Anschluß an die Wundtsche Ethik führt Petersen aus, daß sich der einzelne nicht individualisiere, um sich bleibend von der Gemeinschaft zu lösen, sondern Individualisation erfolge zu dem Zwecke, daß reicher entwickelte Kräfte an die Gemeinschaft zurückgegeben würden. Wieder wird die Sprache sehr metaphorisch, wenn Petersen die Wirkung dieses Vorganges beschreibt: "In diesem Ringen erst wächst und reift die Individualität, weckt und schafft neue Kräfte in sich und anderen. Der Nehmende wird zum Gebenden, der Befreite zum Befreienden, der Erlöste wirkt Erlösung. Das ist das letzte Geheimnis, das zwischen Individuum und Gemeinschaft raunt"[85].

Diese Individualität nun solle sich zur Persönlichkeit weiterbilden; Petersen greift den Begriff auf, hatte sich doch zur seiner Zeit und neben ihm eine eigene 'Persönlichkeitspädagogik' entwickelt, und immer noch vielfach

zitiert ging das Goethewort um, daß höchstes Glück der Erdenkinder nur die Persönlichkeit sei. Petersen, der auch recht intensive Goethestudien betrieben hatte, ähnlich wie Flitner und Spranger, knüpft in seinem Werk 'Der Ursprung der Pädagogik' ausdrücklich an Goethe an, um aufzuzeigen, daß nach seiner Sicht Goethe dies anders gesehen habe[86].

Bei der Neubestimmung dessen, was Persönlichkeit sei, geht Petersen wieder seinen bekannten Denkweg. Er beschreibt, wie das bisherige Persönlichkeitsideal aus der Leibnizschen Monadenlehre abgeleitet werden könne, weil dort der Begriff der Monade mit der Bestimmung von Kraft und Substanz alles einschließe, was der Monade jemals zustoßen könne. In der Monade selbst liegen alle Eigenschaften, die sich aus ihr deduktiv ableiten lassen[87]. Petersen verwendet für die Chrakteristik dieses Zustandes auch den Begriff der um sich selbst rotierenden Monade. Es ist zugleich die Beschreibung ihrer Fensterlosigkeit.

Im Anschluß an Wundt und dessen Ausführungen in 'Sinnliche und übersinnliche Welt' nun nimmt er an, daß diese 'Monaden' Tateinheiten sind, deren Zusammenhang nicht durch prästabilierte Harmonie erfolge, sondern durch ununterbrochene rastlose Tätigkeit. "Und eben dieser Urzusammenhang der Tateinheiten ist der unerschöpfliche Mutterschoß alles Geistigen"[88]. Wie bei Leibniz erscheint der einzelne schon als 'Spiegel der Welt', Petersen verwendet diese Bezeichnung, aber er ist es nicht vermöge seiner Vorstellungen, sondern seiner Handlungen.

Diese zunächst formale Beziehung füllt Petersen mit Werten. "Daher bedarf es keiner prästabilierten Harmonie mehr, um die Gemeinschaft zwischen den Substanzen zu erklären, sondern in allen wirkt das eine, einende Gesetz der Bestimmung füreinander, wie es sich äußert in der unaufhebbaren Tatsache allen Lebens, daß der eine des andern bedarf, daß alles Leben, wie es sich äußere, ein Gefüge von Dienst ist"[89].

Die Individuen sind nicht nur durch ihre Taten verbunden, sondern diese Verbindung hat einen obersten Sinn; er heißt Dienst!

Damit kann der letzte Zweck der Monade oder Individualität nicht aus dieser selbst abgeleitet werden, er heißt nicht Einheit als Einigung mit sich selbst, sondern Einheit meint hier immer die höhere Einheit mit der Gemeinschaft. "Nun ergreift das Ich auch diese seine Individualität als eine zu einer höheren Einheit bestimmte Einheit. Ich bin nicht nur eine Einheit, ich soll eine sein. So entsteht die Einheit unter der höchsten Idee, derjenigen der Gemeinschaft"[90].

Das ist ein typischer Umkehrschluß bei Petersen. Aus der Tatsache, daß der Mensch als Individuum Einheit ist, folgt, daß er als Persönlichkeit mit der Gemeinschaft Einheit werden soll. Die höhere Einheit Gemeinschaft aber wurde wertmäßig als ein 'Dienstverhältnis' gekennzeichnet. Entsprechend kann der Mensch nur durch Dienst an der Gemeinschaft zur Persönlichkeit werden. "Die Persönlichkeit ist Diener im Reiche der Werte, die Werte sind die Zwecke der Gemeinschaft"[91].

Der andere, das Du, die Gemeinschaft werden konstitutiv für die Persönlichkeit, die Individualität wird Persönlichkeit, wenn sie sich zum universalen Sein in der Gemeinschaft erhebt, zum Dienst an der Gemeinschaft. "Aller individuelle Wert, jede Bedeutung erfolgen aus seiner Gliedschaft, aus seiner Fähigkeit, sich geistig einzuordnen, und zwar tätig, d.h. dann immer auch selbsttätig"[92].

Damit, meint Petersen, schließe er sich auch der Auffassung Goethes an. Nur durch dienend-liebende Hingabe werde der Mensch Persönlichkeit, wer seine Existenz aufgebe, um im anderen zu existieren, erreiche dieses Ziel, und er zitiert Goethe: "vergebens werden ungebundene Geister nach der Vollendung reiner Höhe streben"[93]. Es ist hier bei

der Beschreibung der Persönlichkeit so wie bei der der Gemeinschaft. Weil der Mensch in und aus Gemeinschaft lebt, soll Gemeinschaft sein, weil für die Persönlichkeit das Du und die Gemeinschaft konstitutiv sind, soll Gemeinschaft sein. Noch einmal greift Petersen das Bild von der fensterlosen Monade auf, um es zu modifizieren: "Aber auch im Abgeschlossensten durchströmen die Fenster und Türen Luft und Wärme und Licht von der Gemeinschaft her"[94].

Nach diesen Analysen kann es keinen Zweifel für Petersen geben, wie die Grundfragen einer jeden Ethik und Gesellschaftlehre zu beantworten seien: Am Anfang steht die Gemeinschaft. Sie ist der Urgrund allen geistigen und seelischen Seins. Die ursprünglich fensterlosen Monaden haben Fenster und Türen weit geöffnet. Ununterbrochene Tat verbindet die Individuen zum Dienst an dem höheren Zweck der Gemeinschaft. Persönlichkeit wird gekennzeichnet durch Dienst an der Gemeinschaft. Dies analysiert Petersen als ein Seinsverhältnis. Die Grundlegung seiner Theorie trägt ontologischen Charakter. Erst danach, durch einen Umkehrschluß, wendet er seine Ontologie zur Metaphysik. Weil die Gemeinschaft der geistige Urgrund ist, darum soll in der Erziehung Gemeinschaft sein. Aus einem vorgegebenen Sein wird ein aufgegebenes Sollen in seiner idealen Reinheit. Die ontologische Grundlegung kann ein längeres Zitat verdeutlichen: "Der Mensch ist vom Ursprung her auf Gemeinschaft angelegt und von Gemeinschaft umfangen, als den Mutterarmen, die ihn durchs Leben tragen und ins Grab legen. Und von ihr gehen erzieherische Mächte aus im ganzen Leben in seinen hundert und tausend Gestaltungen und üben unvermerkt, aber stärker die heilsameren Wirkungen aus als alle Bildner und Kulturbeamte. Denn diese Mächte sind es, die ihn wahrhaft erziehen, in ihrer Gesamtheit ihn umfassen, d.h. eben ihn erziehen"[95], und er schließt ein Fröbelwort an: "Das ganze Leben des Menschen und der Menschheit ist Ein Leben der Erziehung."

Es ist schon interessant zu beobachten, wie Petersen hier im erziehenden Leben der Gemeinschaft weit über den Rahmen der Schule hinausgreift und in der Tat das ganze Leben meint, seine Erziehungswissenschaft entsprechend so umfassend begründen will, daß diese Gesamtheit umfaßt werden kann, nicht nur das Leben in der Schule.

Aus der ontologischen Grundlegung, die Petersen als eine der realen Soziologie begreift, folgt nun die ideale Umsetzung für die Pädagogik, auch das soll ein Zitat verdeutlichen: "Wie muß diejenige Erziehungsgemeinschaft gestaltet werden, in welcher sich ein Menschenkind die für es beste Bildung erwerben kann, eine Bildung, die seinem, in ihm angelegten und treibenden Bildungsdrange angemessen ist und die ihm innerhalb der Gemeinschaft vermittelt wird und ihn reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft zurückführt, ihn als tätiges Glied ihr wiederum übergibt. Oder kürzer: Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann?"[96]

Für eine Erziehungstheorie und auch für eine Unterrichtstheorie, mit Petersen zu sprechen, für eine 'Führungslehre des Unterrichts' bedeutet dies, daß sie ihre Entscheidungen und Maßnahmen aus der Grundlegung heraus zu legitimieren habe. Entsprechendes gilt für die Schulorganisation. Es wird deshalb aufzuzeigen sein, wie Petersen seine praktischen Entscheidungen aus der Grundlegung ableitet.

Zuvor muß aber noch ein kritischer Blick auf die erste Bestimmung der Gemeinschaft bei Petersen geworfen werden. der reale Gang der Geschichte hatte diese ersten Einschätzungen überholt, und zwar gründlich.

4. GEGEN-ERZIEHUNG: DER BÖSE GESAMTWILLE

Bei der soziopsychologischen Grundlegung der Erziehung und ihrer Herleitung aus dem Leben der Gemeinschaft als dem Urgrund allen geistigen Seins fällt bei Petersen auf, mit welchen positiven Attributen er Gemeinschaft in seinen beiden ersten theoretischen Schriften 'Allgemeine Erziehungswissenschaft' und 'Der Ursprung der Pädagogik' beschreibt. Seine Sprache wird fast immer metaphorisch und überschwenglich, wenn er von Gemeinschaft, Volk, dem Dienst an der Gemeinschaft und den geistigen Einflüssen und Leistungen der Gemeinschaft redet.

Gemeinschaft ist für ihn der 'Mutterschoß', eine 'Sonne' aus der alles Leben seine 'Helligkeit' empfängt, die höchste 'Idee', jene Stätte, an der sich die 'Urzeugungen' vollziehen, sie ist die 'Frucht glühender Sehnsucht', Licht und Wärme, keine Neuschöpfung, keine Erneuerung ist ohne sie möglich, sie ist das 'letzte Geheimnis des Lebens', lebendige Kraft, und schließlich greift er auf religiöse Bilder zurück, Gemeinschaft überwölbt die Wohnungen der Menschen wie ein Dom, an den sie sich zum Teil anlehnen, Gemeinschaft ist in harmonische Verhältnisse gegliedert, ein ausbalanciertes Wesen. Alle diese Umschreibungen finden sich in der 'Allgemeinen Erziehungswissenschaft'.

Auch in dem Werk 'Der Ursprung der Pädagogik'(1931) finden sich ähnliche Metaphern, wenn auch nicht so zahlreich. Gemeinschaft ist hier der Boden, aus dem erst die 'Schöpfung' des einzelnen möglich wird, sie ist der Grund und Urgrund alles geistigen Seins, Sprache, Recht, Sitte, Kunst, Religion entspringen aus der Gemeinschaft, um die Menschheit 'vernünftig und geistig' zu machen, Gemeinschaft ist Leben, ist Geist, ist die Einheit von Geistleben, dieser Gemeinschaft als dem Wirklichen kommt Güte zu. "Es dürfte nicht unstatthaft sein, auch der Wirklichkeit die Güte zuzusprechen, also dem unum das bonum"[97].

Dann aber kam die Zeit des Nationalsozialismus und die des Krieges; in ihr wurde kaum eine andere Vorstellung derart mißbraucht und pervertiert wie die von der Gemeinschaft. Petersen mußte erleben, "wie sich die Wissenschaft auch zur Hure von Weltanschauungen erniedrigte und sich in den Dienst an rein parteiegoistischen Aufgaben und Zielen stellte"[98].

Der 'Dienst an der Gemeinschaft', das Aufgehen in der Gemeinschaft, hatte Millionen Menschen das Leben gekostet; und es waren nicht nur anregende und aufbauende Impulse von der Gemeinschaft ausgegangen. Schon während des Krieges griff Petersen diesen Gedanken auf[99]. Er verfolgte die Frage, die schon die Generation nach dem Ersten Weltkrieg bewegt hatte: Was führte zum Krieg und zu den Entsetzlichkeiten, ein Einzelwille oder ein Gesamtwille. Es wird noch zu zeigen sein, daß dies auch die Ausgangsfrage von Litt in seinem Werk 'Geschichte und Leben' war. Wie konnte es zu dieser Katastrophe kommen?

1954, nach seinem Tode, erschien Petersens drittes großes theoretische Werk 'Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit'. Petersen behält in ihm seine gesamte soziopsychologische Grundlegung bei. Fast wörtlich decken sich seine Formulierungen mit denen aus den beiden ersten Hauptwerken. "Der Mensch ist vom Ursprung her Gemeinschaftswesen, das Erste ist immer die Gemeinschaft. Der Individualwille ist daher stets in einen Gesamtwillen eingeschlossen und kann sich niemals ganz aus ihm herauslösen"[100]. Das klingt nicht anders als 1924. Petersen fügt nur noch lapidar die Bemerkung an, das lehre auch die schlichte Erfahrung aller Völker und Zeiten: "Das Individuum ist unaufhebbar an die Gemeinschaft gebunden"[101].

Doch von dieser beibehaltenen Grundauffassung aus muß nun erklärt werden, wie das Böse in diese Gemeinschaft kommt, die Negativkraft, die todbringende und zerstörende Richtungsvariante.

Petersen unternimmt den Versuch, sehr grundlegend an diese Frage zu gehen, in einer Weise, wie es bisher die Pädagogik noch nicht getan hat. "Bisher ist in keiner Erziehungswissenschaft und Pädagogik eine grundsätzliche und weitausgreifende Behandlung des Problems des Bösen zu finden"[102].

Mit der von ihm konzipierten realistischen Erziehungswissenschaft will Petersen praktisch an dieses Problem herangehen. Er sucht keine religiösen oder metaphysischen Begründungen. "Auf 'Beweise' muß verzichtet werden"[103], sagt er im Anschluß an Kierkegaard, der dies von der Religion sagte. Dieser praktische Blick nun findet den Menschen unvollkommen, begrenzt, nicht absolut frei, nur mit der Möglichkeit zum freien Handeln. "Das Verfehlen gehört zum Menschsein. Keiner kann je ganz sein und handeln wie er möchte"[104].

Mit diesen Aussagen nimmt Petersen Beschreibungen vor, die so allgemeine Verhaltensweisen aussagen, daß sie unmittelbar evident erscheinen. Von diesen Begrenztheiten her erklärt er nun das Böse als in der menschlichen Wirklichkeit vorhanden. "Das Böse ist vielmehr etwas, das sich bei allseitiger Zergliederung und Erhellung der menschlichen Wirklichkeit im Menschen, in dem menschlichen Bereich als solchem vorfindet, dort hineingehört und entsteht und eine Wirklichkeit eigener Art und Kraft bildet"[105].

Die praktische Beschreibung liefert nun freilich noch keine Argumente für die Gründe. Warum findet man den Menschen, realistisch betrachtet als böse in der Welt? Petersen findet bei seiner 'allseitigen Zergliederung' der menschlichen Wirklichkeit sechs Momente, die den Menschen böse werden lassen.

Das erste Moment liege in der Beschränkung menschlichen Seins. Niemand könne in seinem Handeln alles vorwegnehmen, berechnen und richtig planen, "kein Mensch ist Gott, keiner ist allwissend noch allmächtig noch allgütig"[106]. Das ist

eine bitter beklagte Begrenzung, die gleichwohl unabänderlich zum Menschen gehöre.

Das zweite Moment stellt eine psychologische Folgerung dar. Aus der Tatsache der individuellen Beschränkung folge eine innere und äußere Unzufriedenheit. Aufgrund der Beschränkung mußte der Mensch Selbstbescheidung zeigen, doch sei das keine Tugend, die ihm von Geburt zukomme. Er müsse sie erst erwerben. In der Gesellschaft jedoch werde der Mensch angehalten, sich ständig mit anderen zu vergleichen. "Der Mensch vergleicht seine individuellen Schranken mit denen anderer, und dabei erwachen Unlustgefühle und Instinkte verderblicher Art"[107]. Das ist ein sehr altes Erklärungsmodell. Den Vergleich sieht schon Seneca in den Luciliusbriefen als Ursache für seelische Untugenden an, Rousseau übernimmt dieses Modell in seinen Discoursen, und Kierkegaard fügt an, daß durch den Vergleich alles Elend auf die Welt komme.

Petersen beruft sich auf Wundt und Paulsen: "So sieht Wilhelm Wundt in Neid und Genußsucht, Friedrich Paulsen in Sinnlichkeit und Selbstsucht geradezu die Quellen alles Unsittlichen, des Bösen"[108].

Drittens können die so geweckten bösen Kräfte sich derart potenzieren und steigern, daß sie zu einem bösen Gesamtwillen werden, der zum Verbrechen führe, das heißt die Steigerung verwandelt das gesamte Vermögen des Menschen zur Willkürhandlung. "Dann beschreibt der Mensch die Wege des Verbrechens"[109]. Petersen sieht in ihm die vollendete Gegenwelt zum Guten, mit dem Hinweis, daß es dies nur in der Menschenwelt gebe. Im Menschen "gährt, wühlt und hetzt gegen ihn selbst und gegen die Mitmenschen eine gänzlich andere Macht, von der es im Tierreich auch nicht den Schatten gibt"[110]. In dieser Kraft zur Potenzierung, was Petersen mit den Verben gährt, wühlt und hetzt umschreibt, liegt

die eigentliche Gefahr. Durch sie steigert sich der Mensch in etwas hinein, in Prinzipien, Dogmen und Weltanschauungen. Von ihnen aus betrachtet er anderes Sein als 'Fehlform', die auszurotten sei.

Viertens legt Petersen ausdrücklich Wert auf die Feststellung, daß nach seiner Sicht das so begriffene Böse keine Rebellion gegen Gott sei. Es entstehe nicht dadurch, daß der Mensch mit Gott hadere oder sich gleichberechtigt neben ihn stellen wolle, daß er sich gegen Gott erhebe, "sondern es ereignet sich innerhalb der rein menschlichen Sphäre, innerhalb der wesenhaft menschlichen Wirklichkeit"[111], Unvollkommenheit und Verfehlen gehören zum Menschsein. Gott verlange gar nicht den vollkommenen Menschen. Petersen sucht keine religiöse Antwort. Er verlegt die Problematik in den Menschen und seine menschliche Wirklichkeit.

Dennoch will Petersen nicht leugnen, daß Gott in diesem Prozeß eine bedeutsame Rolle spiele. Wenn das Böse auch nicht seinen Grund in einer Leugnung Gottes habe, so doch darin, "daß Gott über den Tag und seine Sorgen vergessen, mehr und mehr an den Rand des Erlebens gedrängt" werde[112]. Das führt Petersen beim fünften Merkmal aus. Der Augenschein in seiner Zeit machte schon deutlich, daß auch Christen, die keinesfalls gegen Gott rebellieren wollten und vom Glauben abgefallen waren, mit dem Bösen verstrickt waren. Für sie war Gott aus dem Mittelpunkt des Lebens in eine Randzone abgeglitten. Petersen führt hier eine Kulturkritik an. Ungezählte Gelehrte, Theologen, Priester, Philosophen und Künstler hätten seit der Mitte des 19.Jahrhunderts schwer an den Völkern Europas gesündigt, es werde "grausam deutlich", wie eitle Selbstgefälligkeit, Oberheblichkeit, Lust am Tageskampf brillierend teilzunehmen und spielerischer Selbstgenuß dazu führten, daß sie ihre Persönlichkeiten verabsolutierten und dadurch "ihre Mission am Volke nicht erkannten"[113]. Das Nichterkennen der Mission sieht Petersen eben darin, daß Gott aus der Mitte der Existenz verdrängt wurde.

Auch das sechste Moment nimmt einen religiösen Gedanken auf. Aus der Tatsache, daß der Mensch so leicht dem Bösen verfalle, habe sich schon immer seine Sehnsucht nach Erlösung, endlich der Wunsch nach Sicherheit und Geborgenheit abgeleitet. So schaffe der Mensch eine ganze Reihe von Einrichtungen zum Schutze, Burgen, Umwallungen, Schutzzäune, wir können hinzufügen, Versicherungen und Rüstungen, um Sicherheit zu schaffen. Diese aber bleiben erstens unvollkommen, zweitens lösen sie neue Konflikte aus. "Alle solche menschlichen Bemühungen um Selbstschutz dem Bösen gegenüber waren und bleiben auf Sand gebaut, trügerische Kunstbauten"[114]. Das sind Einrichtungen einer Lebensnothilfe, vergänglich, vielleicht von kurzem Nutzen, aber gefährlich, wenn man seine Seele an sie hingibt.

Die pädagogische Schlußfolgerung aus allen diesen sechs Momenten zieht Petersen in einem Satz zusammen: " Es gibt keine Menschenerziehung ohne Religion!"[115] Knüpft man an seine Grundlegung an, daß nämlich das ganze Leben ein Leben der Erziehung sei, daß es die Gemeinschaft sei, die erziehe und den geistigen Nährboden für alle Anregungen darstelle, heißt diese Aussage richtig: Es gibt keine wirkliche humane menschliche Gemeinschaft ohne Religion.

Folgt man so weit der Argumentation Petersens, tut sich ein neuer Fragenkreis auf. In der Grundlegung wurden Individuum und Persönlichkeit als ganz und gar von der Gemeinschaft bestimmt betrachtet. Das behält Petersen ohne Einschränkung so bei: "Das Individuum ist unaufhebbar an die Gemeinschaft gebunden. Dabei ist das Entscheidende nicht das physische, sondern gerade das geistige Verbundensein"[116], heißt es auch noch im dritten Hauptwerk.

Die erste Analyse des Bösen jedoch hatte beim Einzelmenschen angesetzt, er zeigte sich als begrenzt, mit der Möglichkeit zu fehlen, seine Schwächen zu potenzieren, Gott aus seiner Lebensmitte zu verdrängen, kurz, das Böse war

in einer Analyse des Individualwillens aufgesucht worden. Wenn die Grundlegung jedoch den Individualwillen als vom Gesamtwillen abhängig darstellt, muß auch der böse Gesamtwille vorrangig sein. Petersen muß eine Analyse dieses bösen Gesamtwillens liefern. Er sagt, diesen Gedanken aufgreifend, selbst: "Deswegen wirkt sich das Böse vor allem im Gesamtwillen aus. Es erscheint sogar weit eher mit allen charakteristischen Kräften des Gesamtwillens ausgestattet als mit denen des Individualwillens. Und erst dann haben wir es mit dem Bösen in seiner vollen Gefährlichkeit zu tun, in dessen Rasen und Toben Tausende und Abertausende, ja Millionen als Opfer fallen"[117].

An dieser Stelle nun differenziert Petersen seinen Gemeinschaftsbegriff.

"Das Böse bemächtigt sich in der Regel gewisser Gruppen des Gesamtwillens. Es kommt zu Ballungen schlechter Absichten und Handlungen innerhalb umfassender Willensgefüge"[118]; mit dieser Feststellung leitet Petersen seine Analyse ein. Er unterscheidet damit im Gesamtwillen, der aus der Gemeinschaft kommt, noch einmal einzelne 'Unterwillen'. Im Prinzip hatte er das bereits in der 'Allgemeinen Erziehungswissenschaft' getan. Neben die Gemeinschaft stellte er dort die 'Reiche der Lebensnot'.

Der der Lebensnot ausgesetzte Mensch bedarf zur Befriedigung seiner elementaren Bedürfnisse der Hilfe. Petersen nennt sie Gesellschaftswirtschaft oder Gesellschaftsfürsorge. Ihr bestimmendes Prinzip sei zweckgerichtetes Handeln, das heißt "Minimum der Opfer, Maximum des Erfolges, und zwar des Erfolges an Nutzen und Lust"[119]. Nach diesem Minimax-Theorem verlaufe alles wirtschaftliche Handeln.

Innerhalb dieser notwendigen sozialen und gesellschaftlichen Verbindungen müsse der Mensch auch arbeiten. Doch auch Arbeit unterstehe wirtschaftlichem Zweckdenken. Petersen zog einen bedeutsamen Schluß: "Daraus entnehmen wir für eine Erziehungswissenschaft, daß die wirtschaftliche Natur dem

Menschen nicht von Natur eignet, nicht zu seinem Wesen gehört"[120].

In den Bereichen, die zur Behebung der Lebensnot dienen, den wirtschaftlichen Zweckverbänden, den sozialen Organisationen der Arbeit und dem Staat, herrscht der rechnende und berechnende Intellekt. "Diese intellektuellen Kräfte sollen die Ergiebigkeit der Arbeit vermehren"[121].

In immer erneuten Wendungen betont Petersen die Auffassung, daß der Mensch nicht von Natur wirtschaftlich sei, daß deshalb die gesamte Welt der Wirtschaft und Arbeit "zu den sogenannten Außenfaktoren der Erziehung" gehörten[122].

Falls es in der Gesellschaft 'negative Tendenzen' gebe, so legt Petersen sie in die nicht zur menschlichen Natur gehörenden wirtschaftlichen Gesinnungen, nämlich Egoismus, Ausbeutung, Herrschsucht und Macht[123].

Von diesem wirtschaftlichen Prinzip sagt Petersen lediglich, es wirke destruktiv auf allen Gebieten. Das bezieht er auf eine Erniedrigung des Menschentums - die Ganzheit gehe verloren - und eine Einseitigkeit des Intellekts werde anerzogen. "Das Wirtschaftsleben ist demnach in jeder Weise ungeeignet, durch sich über die Stufe der entwickelten Individualität hinauszuführen und die Persönlichkeit im Menschen zu vollenden"[124].

Petersen analysiert dabei die Bereiche der Lebensnot nicht im eigentlichen Sinne als böse, sondern lediglich als einseitig, nur auf den Zweck ausgerichtet, rational bestimmt, egoistisch. Sie gehörten nicht zur ersten und ursprünglichen Natur des Menschen, trügen deshalb auch nicht zur Bildung bei. Im Gegenteil nimmt er an, diese Bereiche könnten immer weiter zurückgedrängt werden zugunsten eines geisterfüllten Gemeinschaftslebens. Das kann man erschließen, wenn

er zum Beispiel von der Arbeit, die er ebenfalls zur Lebensnot rechnet - "Die Arbeit geht gegen die menschliche Natur" - sagt, "Alle Arbeit soll dazu dienen, dem Menschen Stunden zu verschaffen, in denen er nicht wirtschaftliche Arbeit zu leisten braucht"[125].

In seinem letzten theoretischen Werk verschärft Petersen die Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft; er spricht von Gemeinschaft einerseits und von 'sozialer Welt' andererseits "als ein vom menschlichen Verstande und Willen geschaffenes 'Gerät' zur Bewältigung der Lebensnot, mit der der Mensch von seinem ersten Erscheinen in dieser Welt zu ringen hat"[126].

Das scheint auf den ersten Blick an die Überlegungen und Formulierungen von 1924 anzuknüpfen; aber eben nur auf den ersten Blick. Jetzt bezieht sich Petersen auf Ausführungen und Beispiele von Willy Hellpach aus dessen Werk 'Sozialorganismen' von 1944. Hellpach hatte dieses Werk eine Grundlegung einer 'wissenschaftlichen Gemeinschaftslebenkunde' genannt und gleichsam natürliche Sozialorganismen, wie Familie und Volk, von Sozialorganisationen, wie Verbänden und Bünden, unterschieden. Alle Sozialorganismen sind bei Hellpach von Anfang an von zahlreichen Sozialorganisationen durchsetzt, weil allem organischem Leben und auch dem Menschen der Drang einwohnt, sich zu 'bündeln'. Deshalb zeigen alle Völker "allenthalben die Ineinanderverpflochtenheit familiärer und bündischer Beziehungen; sie weben sich, wie aus Kette und Schuß, aus Blutsverwandtschaft und Tunsverwandtschaft...Ebenbürtig wird dem sozialorganismischen Band der Familie das Sozialorganisatorische des Bundes"[127].

Petersen übernimmt diesen Gedanken mit dem Hinweis, er bekräftige seine Lehre vom Primat der Gemeinschaft. Doch er scheint zu übersehen, daß ein grundlegender Unterschied neben aller Gemeinsamkeit zu Hellpach vorliegt. Während Petersen annimmt, daß wirtschaftliches Handeln und Arbeit

nicht zur ersten Natur des Menschen gehören, setzt Hellpach den Drang, sich in sozialen Organisationen zu vereinen, als Naturtrieb voraus. Die Organisationen kommen aus menschlichem Willen zustande. Der Mensch will sie als Gegenformen zur menschlichen Gemeinschaft.

Wenn Hellpach deshalb annimmt, "Jedes Volk ist ausgesprochene Sozialorganisation von vielen Sozialorganismen miteinander"[128], so entsteht für ihn dieses Gefüge aus Organismen und Organisationen aus einem 'Urtatbestand', daß nämlich auch die Organisationen unbewußt aus der 'Kollektivseele' gesteuert würden. Hellpach nimmt ein echtes Unbewußtes an, für das Bewußtsein eine 'Hintergrundlandschaft des Unbewußten', und aus diesem Unbewußten springen Gedanken und Gedankenketten ins Bewußtsein[129]. Volk und Stamm aber auch Rasse und Stand, selbst eine Schulklasse und eine Tagung würden von solch einem Bewußtseinskollektiv beeinflußt. Petersen wird an dieser Stelle der Argumentation noch C.G.Jung zur Hilfe ziehen.

Der Ansatzpunkt für den bösen Gesamtwillen liegt nun in diesem Gefüge aus Organischem und Organisatorischem, denn die an sich gesunden Spannungen wachsen sich leicht zu Kampf und Krieg aus. Dies kann geschehen, weil der kollektive Bewußtseinshintergrund dieses beeinflußt. "Wo menschliches Denken im Bösen wandelt, dort werden in den Tiefen des Unbewußten Energien wach und verdichten die Gedanken und verwirren den Willen bis ins Satanische hinein und bis zu den unerhörtesten Greueln"[130].

Das Unbewußte der Kollektivseele verwirrt den Willen, so kann man jetzt sagen. Doch unbeirrt hält Petersen an seiner ersten Überzeugung fest, daß das Gute die erste Regung der Gemeinschaft sei. "Das Böse ist immer das Zweite; das Gute allein begründet die menschliche Wirklichkeit als menschliche und entspricht dem Wesen des Menschen so, daß er sein und

aller Gemeinschaft Dasein überhaupt in Menschlichkeit erhalten kann"[131].

Aber die Energien des Unbewußten können den menschlichen Willen auch verwirren und fehlleiten. Das geschieht aus zwei Gründen, Petersen sagt 'Motivgruppen'. Er schildert sie so, daß man gleich pädagogische Folgerungen zur Rückführung vom falschen Weg ziehen kann.

Die erste Motivgruppe bestehe in Unwissenheit. Sie setzen sich aus mehreren Untermotiven zusammen. Zunächst seien viele Menschen tatsächlich 'gedankenarm' oder 'gedankenlos'. Deshalb schon sei es nicht möglich, eine gegebene Situation richtig in allen Bezügen zu durchschauen. Es gebe also individuelle Gründe, die Menschen daran hinderten, eine Sachlage ganz zu durchschauen.

Es gebe aber auch generelle Gründe. Weil das Urteilsvermögen gar nicht hinreichend die gesamte Zukunft umfassen könne, bleibe Handeln prinzipiell unvollständig. Erst später, an unvorhergesehenen Konsequenzen, könne es besser beurteilt werden.

Die Unwissenheit nun löse beim Menschen entweder Gleichgültigkeit aus, er werde zum Mitläufer und dulde das Böse, oder er ziehe sich auf den eigenen Lebensraum zurück und werde damit auch zu einem Mitglied der Organisation, der das Böse nicht aufhält.

Die zweite Motivgruppe sei in sozialer Unzufriedenheit zu suchen. Durch sie würden alle sozial zu kurz gekommenen Menschen gebunden, die nun in Organisationsformen ihr 'Recht' suchten. Man schließt sich zusammen mit dem erklärten Zweck: es muß besser werden. Das weitere Schicksal dieser Organisation, Petersen übernimmt von Hellpach auch den Begriff Bund dafür, hängt nun entscheidend davon ab, in wessen Hände nun die Führung dieser Organisation gelangt.

Petersen will hier nicht den großen Führern in der Geschichte das Wort reden. Er verweist auf einen Erkenntnisvorgang. "Die Tat macht die Meinung. Die Tat ist das Werk einzelner"[132]. Petersen beschreibt die Wirkungen der Tat auf das Handeln der Massen unter Berufung auf das Werk von Kurt Baschwitz 'Der Massenwahn, seine Wirkung und seine Beherrschung'[133], und es ist auffällig, daß er erst jetzt dieses mehr als 25 Jahre alte Werk heranzieht. Doch in den Kriegsjahren, als das Manuskript von Petersen entstand, war man in Deutschland wohl weitgehend vom Forschungsstand der westlichen Welt abgeschnitten.

Baschwitz hatte den Massenwahn nicht als Krankheit beschrieben; unter bestimmten Umständen könnten auch viele gesund denkende Menschen ihr Denken in ganz vernunftwidrige Bahnen umlenken lassen. Eben weil die Konsequenzen des Handelns für die Zukunft nicht überblickt werden können, entscheiden jetzt die tatenlosen Mitläufer, die Wurzel des Bösen ist "das duldende Gewährenlassen der Vielen, das widerstandslose Handeln der Wenigen"[134].

Ein weiterer Grund für Petersen liegt im einseitigen Aufbau einer rein intellektuell gedachten Welt, "eine überspannte Betonung und Verehrung, infolgedessen auch eine übertriebene Dressur des Verstandes"[135]. Dadurch bleibt ein wesentlicher Teil der menschlichen Persönlichkeit unausgefüllt, jener große Bezirk der Seele, der dem Bewußtsein entzogen ist, es entsteht dadurch "gleichsam ein leerer Raum", aber auch der Intellekt des Menschen wird weitgehend durch das bestimmmt, was Petersen mit C.G.Jung ein "Unbestimmbar großes Hinterland unbewußter Psyche" nennt[136]. Menschen mit derartig 'leerem Raum' in der Seele, mit seelischen Kräften, die nicht beachtet, gepflegt und gebildet werden, verfallen leicht einseitigem Handeln und Denken. Und wieder beruft sich Petersen auf Jung, daß "die große Mehrheit gebildeter Leute aus fragmentarischen Persönlichkeiten besteht und daß

eine Menge von Ersatzmitteln an Stelle der wahren Güter gebraucht werden"[137].

Die 'Ersatzmittel', die so viele Menschen benötigen, sieht Petersen in den intellektuellen Gebilden, die an die Stelle echter Werte gesetzt werden. Dabei bezieht sich Petersen auch auf Ausführungen von Gustav Teichmüller[138]. Dieser hatte in erster Linie die religiösen Hintergründe von Ersatzreligionen beschrieben. In dem weitverbreiteten Glauben an die rationale Gestaltbarkeit der Welt sah Teichmüller Züge einer pantheistischen Religiosität. In einem 'Staats-Enthusiasmus', im 'Fortschritts-Enthusiasmus' und schließlich in 'Werkheiligkeit' und 'Evangelium der Arbeit' sah er Formen von 'Ersatzreligionen'. Ursprünglich irdische und menschliche Ziele, die Ordnungen der menschlichen Gesellschaft und des politischen Lebens werden als Ideale aufgefaßt, die dann religiöse Züge tragen und den Menschen zum Ersatz aller seiner Kräfte und gar seines Lebens antreiben wie im Dienste Gottes.

Mit diesem Instrumentarium beschreibt Petersen seine Zeit, die Erscheinungen im Kriege und den ersten Jahren danach. Staat, Partei, Ideologie und Weltanschauung tragen so als idealisierte Formen Symbole, die den religiösen Kulten entlehnt sind. "In den totalitären Staaten des 20.Jahrhunderts sind Staats- und Fortschritts-Enthusiasmus innig verbunden"[139].

Diese intellektuellen Ersatzreligionen können satanische Züge annehmen und tragen nicht zur Versittlichung des Menschen bei. Der Staat könne zwar den Umgang mit Besitz rechtlich regeln, könne aber nie damit Sparsamkeit, Fleiß, Treue und Ehrlichkeit bewirken. Der Staat könne die Eheschließungen ordnen, doch diese Regelung habe keinen Einfluß auf Eheleben und Familiengeist. Gesinnungen könne man nicht auf rechtlichem Wege erzeugen. "Gesetze können eben niemals einen Menschen sittlicher machen...Erst recht kann kein Staat die feineren Verhältnisse des Gemeinschaftslebens, und d.h. gerade das Wertvollste, erfassen, hüten und fördern,

was im Volke treibt, dessen oberste gesellschaftliche Veranstaltung er ist"[140]. Das war auch schon die Argumentationsfigur bei Kant. Mit Gesetzen könne man Legalität erreichen, aber keine Moralität.

Faßt man den Argumentationsgang Petersens zusammen, bleibt erhalten, daß Mensch und Gemeinschaft vom Ursprung her gut sind. Das Böse ist immer erst das Zweite. Auch wenn Petersen angesichts der tatsächlichen Geschehnisse zur Analyse des Bösen genötigt wird, siedelt er, wie in seinem Entwurf von 1924, dieses nicht im Wesen des Menschen an. Es tritt als Versuchung an ihn heran, wenn er in der ungesicherten Welt seinen Lebenskampf zu führen hat. In den Bereichen der Lebensnot jedoch wird der Mensch vereinzelt, er wird nicht als ganzer Mensch gefordert, nur sein Intellekt ist gefragt, in der Seele entsteht eine leere Stelle. Werden dann noch die intellektuellen Gebilde idealisiert als Ideologien und Weltanschauungen, ist der beste Boden für Verführung und Verirrung bereitet. Petersen läßt aber auch keinen Zweifel daran , daß dieser Weg auch immer Abfall von der Gemeinschaft bedeute. "Wo immer es Böses gibt, dort verfehlt sich also jedes Mal ein einzelner oder eine Gruppe an den Mitmenschen. So entsteht die Schuld"[141]. Das Böse und die Schuld werde immer ausgedrückt durch das Verhältnis zum anderen Menschen. Immer wieder, und auch in seinem Spätwerk, wiederholt Petersen seinen Grundsatz, daß ein jeder Mensch nur "vom andern her" sein Menschsein hat. Und dieses Gemeinsame, die Gemeinschaft, ist das wahre Sein, "das Böse hat immer ein gestohlenes Sein; es ist erlogenes Sein, ist Lüge"[142]. Auch von seiner Analyse des Bösen her müßte Petersen seine schulpädagogischen Ansätze im Jena-Plan und in der 'Führungslehre des Unterrichts' nicht ändern. Der Mensch lebt aus der Gemeinschaft heraus. Alle geistige Anregung, Erweckung und Beeinflussung kommen aus ihr. Deshalb soll Gemeinschaft in der Erziehung sein, denn diese Gemeinschaft ist das Erste, ist das wahre Sein.

5. DIE SCHULPRAXIS: SCHULLEBEN ALS EIN GEFÜGE VON DIENSTEN

Es ist Petersen immer wieder vorgeworfen worden, sein Jena-Plan und die Schriften zur Schul- und Unterrichtspraxis seien eher eklektizistische Zusammenstellungen. Zuletzt erhoben Scheuerl und Kaßner diesen Vorwurf[143]. Die Autoren sind der Ansicht, daß es sich beim Werk Petersens um keine 'widerspruchslose Ganzheit' handele, vor allem sein "konziliatorischer Jena-Plan sei eigentlich nur ein Formgerüst, das mit ganz unterschiedlichen Inhalten und Gesinnungen gefüllt werden könne"[144]. Ähnliche Vorwürfe hatten schon Paul Oestreich und Max Greil erhoben. Oestreich hatte darüber hinaus in einem 'offenen Brief' Petersen auch politisch schwer angeklagt.

Petersen hat sicherlich einiges zum Entstehen einer derartigen Auffassung beigetragen. Besonders seine eher werbend gemeinten Vorträge aus den zwanziger Jahren, die er in der Schrift 'Die Neueuropäische Erziehungsbewegung' 1926 zusammenfaßte, nährte diese Meinung. In den Vorträgen hatte Petersen mit Fleiß zusammengetragen, wie und wo sich überall in Europa und der Welt neue Erziehungsformen zeigten. Es gibt in diesen Aufsätzen kaum einen Reformpädagogen, der irgendwann einmal in der Öffentlichkeit von sich Reden machte, den Petersen nicht erwähnte. Es war seine erklärte Absicht, deutlich zu machen, daß das, was er selber unter Neuer Erziehung verstand, Teil einer großen, Europa umspannenden Bewegung war, die aus europäischem Geist hervorgegangen war. Petersen sagte von seinen Zuhörern: "Es war damals für diese Menschen eine Entdeckung, daß in fast allen europäischen Staaten in gleicher Weise gearbeitet und gedacht wurde"[145].

Doch wenn Petersen hier viele Namen und Theorien erwähnt, heißt das eben nicht, daß seine schulpraktischen Ideen aus diesen Theorien stammen, sondern Petersen will zum Ausdruck bringen, daß aus europäischem Geist eine breite Bewegung

zur Erneuerung der Erziehung hervorgegangen ist.

In dieser Untersuchung wird die These vertreten, daß es einen inneren Zusammenhang zwischen der theoretischen Grundlegung der Erziehungswissenschaft und der schulpädagogischen Gestaltung in der 'Führungslehre des Unterrichts' und im 'Jena-Plan' gebe. Petersen unternahm in seinen theoretischen Werken den Versuch, Erziehung als eine Funktion des Lebens der Gemeinschaft zu beschreiben, so umfassend und auf einer theoretischen soziologischen und volkswirtschaftlichen Grundlage, wie kaum ein deutscher Pädagoge vor ihm. Seine Erziehungspraxis soll entsprechend eine neue sein, derart grundlegend von der alten unterschieden, daß Petersen auch durchgängig neue Begriffe verwendet. Unterricht versteht Petersen im Rahmen der 'neupädagogischen Bewegung' als eine Veranstaltung des Schullebens, und seine 'Führungslehre' "tritt also an die Stelle der bisherigen 'Didaktik'"[146]. Die leitenden Prinzipien der Schul- und Unterrichtspraxis aber sind deduktiv aus der theoretischen Grundlegung abgeleitet. Es gibt einen fundierenden Zusammenhang von Theorie und Praxis. Petersen betont nachdrücklich: "Die vorliegende 'Führungslehre des Unterrichts' beweist auf jeder Seite die Einheit der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse und des neuen Schul- und Unterrichtslebens(von Petersen gesperrt, B.O.) angefangen von Schulraum und Raumgestaltung bis zu den Fragen der Zucht, der Unterrichtsführung und der Gesinnung. Theorie und Praxis gehen Hand in Hand"[147].

Die theoretische Grundlegung hatte "zur Wirklichkeit und zum Menschen in dieser Wirklichkeit"[148] geführt, zu den "Urquellen des geistigen Lebens", die in der Gemeinschaft liegen. In ihr vollzieht sich Erziehung als natürliche Lebensform. "Das ganze Leben ist ein Leben der Erziehung", zitiert er Fröbel vielmals. Petersen fand damit einen sehr weiten, umfassenden Erziehungsbegriff, der in seiner metaphysisch-ontologischen Bestimmung noch weiter reicht als gegenwärtige Sozialisationsbegriffe. "Erziehung ist und

geschieht ebenso ursprünglich, wie sich das Leben und seine Funktionen vollziehen. Sie ist demnach funktionale Erziehung, und sie ist da vor aller Absicht zu erziehen, wie sie immer neben ihr da ist und wirksam bleibt. Erziehung ist eine Funktion der Schöpfung im Dienste der menschlichen Ordnungen"[149].

Für die wissenschaftliche Bearbeitung dieser umfassenden funktionalen Erziehung wählte Petersen den Begriff Erziehungswissenschaft. Von ihr unterschieden ist jener Bereich der absichtsvollen Einwirkung Erwachsener auf die Heranwachsenden, es ist das menschliche Unternehmen, absichtlich und planvoll Kinder zu erziehen. Diesen Bereich der absichts- und planvollen Einwirkung nannte Petersen Pädagogik, die "nur eine Disziplin der umfassenderen Erziehungswissenschaft ist"[150].

Doch auch bei dieser Ortsbestimmung der Pädagogik bleibt diese von der Erziehungswissenschaft 'abhängig'. Sie kann ihre - dazu noch eingeschränkte - Wirksamkeit nur erreichen, wenn sie sich eng an die Erziehungswissenschaft anschließt, Pädagogik ist nichts weiter als "der menschliche Versuch, einer kosmischen Funktion ihre Wirkart und Gesetzlichkeit abzulauschen"[151]. Doch selbst wenn man Wirkart und Gesetzlichkeit der Erziehung noch so genau ablauscht, erlangt die rationale Pädagogik nie die Wirkmächtigkeit der Erziehung, weil Pädagogik Erziehung niemals aufheben kann. Sie besteht immer weiter fort und führt zu einer Spannung zwischen Erziehung und Pädagogik, und zweitens wirkt im Menschenkinde selbst eine eigenmächtige 'Lebenskraft', die sich absichtlicher Eingriffe auch entziehen kann. Doch immer wenn der Erziehungswissenschaftler den Bezirk der Pädagogik abgrenzen will, "legt er die Erziehungswirklichkeit in genauer Fülle dar und zeigt den Ort auf, wo darin dieser Bereich des absichtlichen Erziehens, die pädagogische Sphäre, anhebt"[152].

Der Ort für die Pädagogik, für plan- und absichtsvolle Erziehung, ist die Schule. Diese aber ist keine organische

Gemeinschaftsform, als Sozialform ist sie, mit Kant zu reden, eine Stätte 'zwangsmäßiger Kultur', Petersen sagt, eine Mischform, "Die Schule ist eine Mischform zwischen reiner Sozialform und Gemeinschaft"[153]. Aus dieser Mischform ergeben sich vier Beschränkungen. Erstens ist sie keine Gemeinschaft, sie soll erst unter der Idee der Gemeinschaft auf sie ausgerichtet werden, zweitens sind die Lehrer Staatsbeamte, in dieser Funktion für Schüler keine wirklichen Freunde und Kameraden, sondern nur so ähnlich wie Freunde, drittens ist die Zusammensetzung der Schüler zufällig, und viertens ist auch die Lage der Schule zufällig.

Diese Mischform Schule mit ihren Beschränkungen ist zu einer Schulgemeinde oder Lebensgemeinschaftsschule umzubilden, in der Menschen in geistiger Gemeinschaft in schöpferische Wechselwirkung treten können. "Fordert die 'Neue Erziehung' die Ausgestaltung aller Schulen zu 'Schulgemeinden', so ist bereits in diesem Wort gesagt, daß der Schule die Idee der Gemeinschaft als Richtmaß gesetzt ist und daß die Aufgabe die ist, im Rahmen der vom Staate abgegrenzten , verwalteten und unterhaltenen Schule, die höchstmögliche Ausbildung und Erziehung zu geben, ohne dabei die Forderungen des Staates und der Wirtschaft, kurz der Gesellschaft, zu verfehlen"[154]. Petersen wollte keine Revolution der Erziehung, auch keine Neugründung wie Lietz, der das herkömmliche Schulwesen nicht mehr für reformierbar hielt, sondern er wollte Veränderung und Verbesserung der bestehenden Schule nach der Idee der Gemeinschaft, deshalb "hat sich die Schule der Neuen Erziehung die Bildung des Gemeinschaftswillens zum Ziele gesetzt"[155].

In der erziehungswissenschaftlichen Grundlegung bestimmte Petersen Gemeinschaft inhaltlich als ein Gefüge von Diensten. Die Gesellschaft folgt rationalen und egoistischen Zwecken, Sinn der Gemeinschaft ist Dienst, "alles Leben, wie es sich äußert, ist ein Gefüge von Diensten"[156]. Petersen beschreibt, wie bereits im mittelalterlichen Lehnsstaat der

Begriff des Dienstes zur Dominante wird, als Treuebindung und Treueverhältnis. Das christliche Mittelalter habe schließlich neue inhaltliche Füllungen gebracht, mit Verehrung, Aufwartung und Dienstwilligkeit. Gottesdienst enthalte Verehrung und Gehorsam zugleich. Dieses Dienen aber stelle ein anthropologisches Faktum dar, das im Menschen liege. "Dienst als Verehrung und freiwillige innere Bindung an den Führer ist ein Motiv, das im Menschen angelegt ist und sich offenbart hat in Horde und Stamm wie in der staatlichen Gesellschaft"[157]. In einem solchen Sinne des Dienens wird der Individualismus restlos zerbrochen. In der 'neuen Zeit' muß die 'neue Erziehung' 'neue Formen des Dienens' finden. In der 'Allgemeinen Erziehungswissenschaft' beschreibt Petersen sie nach einem Zitat von Plenge als eine Umdeutung der revolutionären Ideen der französischen Revolution. "Schaffe mit! das ist die Freiheit der Tat. Gliedere dich ein! das ist die Gleichheit des Dienstes. Lebe im Ganzen! das ist die Brüderlichkeit des echten Sozialismus"[158].

In der 'Führungslehre' sind es für Petersen 'geistige Tugenden', die alltägliche Voraussetzungen des Zusammenlebens bilden und das 'Gefüge von Diensten' ermöglichen. "Unter den geistigen Tugenden aber wird verstanden: Güte, Liebe, Treue, Kameradschaft, Demut, echtes Mitleid, Leid, Andacht, Ehrfurcht, Dienstbereitschaft, Hingabefähigkeit, Opfersinn, Einsatzbereitschaft, Fürsorge, alles Dinge, die es in der Tierwelt nicht gibt, wo auch keines dem anderen dient, so wie unter Menschen, noch liebt oder Treue hält usf. Zugleich sind es aber die geistigen Tugenden ganz allein, mit denen Gemeinschaft steht und fällt"[159].

Da sich diese geistigen Tugenden aus der erziehungswissenschaftlichen Grundlegung ergeben - obschon sie faktisch nur eine Aufzählung sind, ohne Hinweis auf Vollständigkeit oder Zusammenhang - sind sie einfach notwendig. Petersen kann deshalb auf Begriffe wie Erziehungs- oder Bildungsziel,

auf das Vorbildliche oder Klassische verzichten. Sein Ziel der Erziehung ist identisch mit dem ontologischen Sinn der Gemeinschaft. Ein besonderes Bildungsideal ist für seine Schulpraxis nicht erforderlich.

Zur inhaltlichen Füllung des Gemeinschaftsbegriffs genügt das 'Gefüge von Diensten' und der 'geistigen Tugenden' noch nicht. Letztlich stellen sich nur Sollensforderungen dar, sind Voraussetzungen. Wenn Gemeinschaft gelingen soll, müssen sie da sein. Es ist noch darzulegen, was es heißt, in der Gemeinschaft zu leben, anders gewendet, was Leben in der Gemeinschaft heißt. Petersen antwortet auf diese Frage mit dem aus der Existenzphilosophie, besonders von Jaspers, übernommenen Begriff der Situation. Situation wird zur zentralen pädagogischen Kategorie, weil Situation auch eine zentrale Kategorie des Lebens ist. Damit schreitet Petersen über psychologische und sozialpsychologische Betrachtung des Menschen hinweg zur existentiellen. Der Mensch lebt immer in Situationen, das ist durchaus nur in der Mehrzahl zu lesen, es muß deshalb genauer heißen, Menschen leben immer in Situationszusammenhängen.

Petersen betont ausdrücklich, daß es sich dabei um eine metaphysische Grundlegung handelt. "Die Erziehungswissenschaft, mithin auch ihre Pädagogik, beginnt mit einer Erziehungsmetaphysik und sieht die Erziehung in ihrer Beziehung zum Sinn des Seins und Geschehens zu klären, und da sie auf den Menschen abzielt, so ist sie ebenso genötigt, die Frage nach Sein und Existenz des Menschen vorerst zu beantworten"[160].

Der Begriff Situation enthält die ständige Seinsweise des Menschen, seine Existenz in der Lebenswelt, Petersen verwendet auch den Fröbelbegriff 'Lebenswelt' dafür. Diese Lebenswelt enthält die Gesamtheit der Faktoren, die den Menschen nötigen, als Gesamtheit zu reagieren. Situation enthält damit auch alle irrationalen Bestimmungen, die der menschlichen Existenz zukommen. Jaspers hatte dargelegt,

daß der Mensch in der existentiellen Situation gleichsam aus der Schöpfung 'herausgetreten' sei, daß er nicht mehr wie alles andere Sein in einem fast mechanischen Dahinströmen im Sein verharrt, sondern er könne in die Situation eingreifen, sein Leben irgendwie in die eigenen Hände nehmen, er könne durch diese Handlung die Situation 'treffen' oder 'verfehlen'.

Der Mensch aber lebt und handelt in der Situation in seiner ganzen 'Eingeschränktheit', er weiß nicht, was mit ihm und der Situation alles möglich ist. Situationen sind deshalb nie vollständig rational zu gestalten. Petersen schließt sich bei der Definition des Situationsbegriffs Jaspers an: "Wenn wir von Existenz sprechen, so meinen wir tiefer gedacht dieses: sie ist das, was nie Objekt wird, sondern 'Ursprung ist, aus dem ich denke und handle, worüber ich spreche in Gedankenfolgen, die nichts erkennen, Existenz ist, was sich zu sich selbst und darin zu seiner Transzendenz verhält'"[161] (von Petersen gesperrt, B.O.).

Von dieser Grundlegung aus kann Petersen deduzieren. Seine Bestimmung der pädagogischen Situation ist eine gradlinige Ableitung und verdeutlicht einmal mehr das Theorie-Praxisverhältnis als eines, bei dem Theorie fundierenden Charakter trägt.

"Pädagogische Situation ist 1. ein problemhaltiger Lebenskreis von Kindern oder Jugendlichen um einen Führer, 2. von diesem in pädagogischer Absicht derart geordnet, 3. daß jedes Glied des Lebenskreises genötigt (gereizt, aus sich herausgetrieben) wird, als ganze Person zu handeln, tätig zu sein"[162].

Die weitere Analyse der Situation kann hier zunächst zurückgestellt werden, es kommt in erster Linie auf den Nachweis der Ableitung der Praxis von der Theorie an. Erwähnt sei lediglich noch, daß die Situation von unaufhebbaren Span-

nungen durchzogen, und daß Situationen strukturiert sind, aus den drei großen Wirklichkeitsbereichen bestehen, aus Gott, Natur und Menschenwelt. Für Petersen sind das die drei grossen Bereiche, in denen und vor denen jeder sein Leben führen muß, und in denen er allein Mensch werden kann. Gott, Natur und Menschenwelt sind die Bedingungen der Möglichkeit für Menschwerdung. Jede Lebenssituation ist von diesen drei Wirklichkeitsmomenten durchzogen, jede pädagogische Situation entnimmt aus ihr ihre Spannungen.

In der Situation, die Menschen handelnd bewältigen, indem sie die Spannungen aufnehmen, kommt es zu 'Berührungen' der Menschen, zu 'engen Beziehungen', zu 'Begegnungen'[163], wobei das 'volle Selbst' in Tätigkeit gesetzt wird. Um diese Art der Verarbeitung und des Auslebens der Situation zu erfassen, sucht Petersen die Urformen oder Grundformen, in denen Menschen Situationen bewältigen, das heißt er sucht anthropologisch bestimmte Verhaltensweisen. Der Ansatz für die Bewältigung der Situation liegt nicht in dieser selbst, sondern im Menschen, es sind charakteristisch menschliche Tätigkeitsweisen, sie kommen nur dem Menschen zu, kein Tier verfügt über sie, so wie man nicht sagen kann, daß Tiere in Situationen leben, weil sie über keine Transzendenz verfügen. Nur Menschen leben in Situationen und nur Menschen verfügen über die Grundformen zur Bewältigung und Gestaltung der Situation. Die anthropologischen Urformen sind Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier.

Auch bei diesen Urformen kommt es jetzt nicht auf die einzelne Beschreibung, auf ihren Einsatz im Schulleben und Unterricht und ihre inhaltliche Füllung an, sondern auf die Ableitung aus der erziehungswissenschaftlichen Grundlegung, im engeren Sinne auf ihre Begründung aus dem Gemeinschaftsbegriff.

Gespräch und Unterhaltung sind für Petersen die ersten

Äußerungsformen der Gemeinschaft; entwicklungspsychologisch gesehen wird das Kind in das Gespräch einbezogen, noch bevor es spielt, arbeitet oder feiern kann. Für Petersen ist jedoch wichtig, daß Gespräch im Kreise stattfindet, zum Beispiel im Familienkreise. Kreis ist für Petersen Symbol für die Gemeinschaft. Die Wirkweise, die er dem Kreis, im engeren Sinne dem Gesprächs- und Berichtskreis zuschreibt, kommt auch der Gemeinschaft zu. Im Kreis ist "jeder dem andern ganz ausgeliefert", der Kreis macht "jeden einzelnen wunderbar frei von dem andern und bereit, sich ihm zu öffnen", im Kreis entsteht die Bereitschaft, "sich als ganzer Mensch dem andern zu zeigen, zu stellen, aufzunehmen, darzubieten, gesellig und gelehrig zu sein", "Brust und Kopf als Sitz des Seelischen sind einander zugewandt"[164]. Beim Gespräch im Kreis könne man sich in die Augen sehen, was die "Innerlichkeit hebe". Wie keine andere Urform verdeutlicht das Gespräch den Gemeinschaftscharakter des Menschen. Gegenüber dem Wirklichkeitsbereich Gott sieht Petersen das Gespräch als Verkündigung und als Antwort der Gemeinde.

Das Spiel im Schulleben erfährt bei Petersen eine Einschränkung, was recht verwundert. Zwar verweist er auf die Forderungen von Psychologen, Pädagogen und Kulturwissenschaftlern, nennt ausdrücklich das Werk 'Homo ludens' von Huizinga[165], doch inhaltlich ist davon nichts in die Überlegungen eingegangen. Petersen schränkt Spielen sofort ein auf eine Form des Lernens. Bei aller Einteilung in Spielraum, Lernspiele, Zweckspiele und Schau-Spiele gibt es doch nur eine einzige Aussage zum pädagogischen Wert. "Es ist aber dieses Sich-an-das-Spiel-verlieren-können, das dessen pädagogischen Wert ausmacht"[166].

Arbeit in der Schule ist für Petersen in erster Linie Gruppenarbeit. Bei der Beschreibung dieser Urform fällt auf, daß er keine Ausführungen zum Grundsätzlichen macht, sondern sich auf die Darstellung der Formen beschränkt, auf

Gruppenarbeit, Arbeit in Kursen, Niveau-, Einschulungs-, Sonder- und Wahlkursen.

Bei diesen Beschreibungen der Organisationsformen wird nur implizit deutlich, daß im Vordergrund die Arbeit in der Gruppe steht. Einzel- oder Stillarbeit werden nicht eigens erwähnt. Wie der Kreis für das Gespräch, so ist die Gruppe für die Arbeit konstitutiv. Darüber hinaus betont Petersen die strikte Führung der Arbeitsvorgänge durch die Lehrkraft. Wenn er bei der ersten Aufzählung der Urformen zwischen Spiel und Arbeit noch die Zwischenform 'Helfen' als zu wenig beachtete hervorhebt, allerdings ohne nähere Beschreibung, so verdeutlicht allein der Begriff Helfen den Gemeinschaftscharakter.

Auch bei der vierten Urform, der Feier, leistet Petersen keine Beschreibung, er betont, daß sie im bisherigen Schulleben völlig fehle, und nennt dann vier Arten von Feiern, wobei er darauf abhebt, daß Feiern in der Schule keine Übernahme von Feiern aus dem Leben sein sollten. Der 1.Mai sei eine politische Angelegenheit und gehöre nicht in die Schule, Erntedank sei eine Standesfeier der Bauern, und Weihnachtsfeiern gehörten in die Familie. Der Gemeinschaftsbezug der Feiern jedoch wird deutlich, wenn Petersen bei den Aufbaugesetzen der Feiern den Einklang zwischen Darbietenden und Erlebenden als wichtigstes Aufbaugesetz erwähnt, dieser Einklang bewirke, daß die Feier von der Gemeinschaft getragen werde, daß sie ergreife, mitreiße und nachhaltig wirke. "Dann wird das Höchste erwartet werden dürfen: wahre Gemeinschaft der Feiernden, der Spieler und der Zuschauer, der Redenden und der Lauschenden"[168].

In einer Zusammenfassung verdeutlicht Petersen, wie die menschlichen Urformen sich zur strukturierten Lebenswelt verhalten; er bindet damit diese Urformen an die metaphysische Grundlegung der 'Führungslehre'. Von daher erhalten

sie ihren Sinn; die Praxis benötigt lediglich noch die Aufschließung in Organisationsformen. Bei der Anwendung der Grundformen auf die drei Wirklichkeiten, Gott, Natur und Menschenwelt, sieht Petersen folgende klärende Zuordnung:
"Gott: Gespräch als Verkündigung nebst Antwort der Gemeinde und Feier;
Natur: Gespräch, Arbeit und Feier als Feier in der Natur;
Menschenwelt: Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier als Feier des Menschen"[169].

Diese Urformen insgesamt wirken auf die Schüler und vereinen sie zur Gemeinschaft, ermöglichen Begegnung, befruchten einander und ermöglichen das, was Petersen in der 'Allgemeinen Erziehungswissenschaft' die Bildung des Menschen vom Individuum zur Persönlichkeit nannte. Diese Urformen erziehen zur Selbständigkeit, "die an und in der Gemeinschaft gereift, ein Merkmal der echten Persönlichkeit bildet"[170].

In diesen schulpraktischen Ableitungen liegt ein Gemeinschaftsbegriff, der ausschließlich von den positiven Möglichkeiten ausgeht. Die Analyse des Bösen, die Petersen erst später vornahm, ist in diesen schulpraktischen Schriften ohne jede Berücksichtigung geblieben. Die Einseitigkeit und Beschränktheit des Menschen, seine soziale Unzufriedenheit, das Verfehlen der Absichten, weil die Situation nicht überschaubar ist, Unzufriedenheit und Neid, Abfall von Gott, das alles sind Phänomene, die Petersen erst in 'Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit' behandelt. In der 'Führungslehre des Unterrichts' fehlen die Begriffe noch ganz. Deutlich im Vordergrund stehen zahlreiche Hinweise auf die neuen Formen des Dienens in der Gemeinschaft; nur eine Orientierung an der sittlichen Auffassung von Dienst ermögliche eine Erneuerung der Gemeinschaft, des Volkes und dann auch des Menschen. Deshalb müsse auch die Schulpraxis von diesem Prinzip durchzogen werden. "Soll es unter Menschen anders werden, so wird ein ganz neues Dienen notwendig werden, das

ist ein neues Verhältnis von Mensch zu Mensch als Grundlage des Zusammenlebens der Menschen, angefangen im nächsten Kreise der Familie und der Freundschaft bis zur höchsten Gemeinschaft des Volkes. Auf pädagogischem Gebiet bedeutet dies: Ernst damit machen, daß die Menschen, die sich in Schulstuben begegnen, in ihrem Verhalten zueinander, in ihrem täglichen Umgange miteinander anders werden, einfacher, wahrer, menschlicher"[171].

Im großen, aktuellen Zeitgespräch brachte Petersen mit Nachdruck den Primat der Gemeinschaft ins Gespräch. Als realistische und systematische Erziehungswissenschaft legte er eine Theorie vor, die so umfassend und konsequent wie bisher keine vor ihm von der ausschließlich in die Gemeinschaft eingebundenen Seinsweise des Menschen ausging.

THEODOR LITT: DIE VERSCHRÄNKUNG VON INDIVIDUUM UND GEMEINSCHAFT MIT DER GEISTIGEN WELT

1. DAS BILD VON LITT IN BISHERIGEN DARSTELLUNGEN

Zu keinem anderen Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dürften so viele Arbeiten vorliegen wie zu dem Werk Theodor Litts. Die Auseinandersetzungen mit seinen auf hohem Abstraktionsniveau geführten Gedanken begann schon sehr früh[1]. Doch in den gängigen Geschichten der Pädagogik findet sich relativ wenig; die oft sehr breit methodologisch begründeten pädagogischen und philosophischen Werke Litts eignen sich auch kaum für knappe Zusammenfassungen. Sein Werk läßt sich nicht auf wenigen Seiten darstellen, dabei müßten immer arge Verkürzungen in Kauf genommen werden. Eine Analyse der meist knappen Erwähnungen kann wegen Unergiebigkeit hier unterbleiben.

Dafür liegen zu Litt mehrere Dissertationen, Monographien und größere Abhandlungen vor[2]. In den meisten Werken werden Einzelaspekte oder Spezialfragen untersucht, wie oft schon aus den Themenstellungen ersichtlich wird. Nur wenige Arbeiten erheben den Anspruch, eine Gesamtdarstellung der Pädagogik Litts zu untersuchen, beziehungsweise zum Kern seines Bildungsdenkens vorzudringen, dazu gehören die Darstellungen von Klafki, Reble, Lassahn, Johann und Bracht. Eine erste orientierende Übersicht über die aktuelle Diskussion gibt W.Klafki[3].

In den Gesamtdarstellungen ist eine Frage unstrittig: Philosophisches und pädagogisches Denken sind bei Litt nicht zu trennen. Erst bei der Interpretation dieses Zusammenhanges gehen die einzelnen Autoren eigene Wege.

Lassahn und Derbolav haben als erste nachdrücklich auf einen

konstitutiven Zusammenhang verwiesen. Dazu gehört grundlegend auch die Methodologie, "die kritische Prüfung des Wissens war ihm fast noch wichtiger als das Wissen selber. Er fragte von den Ergebnissen der Wissenschaften auf ihre Voraussetzungen zurück, die in ihnen noch unbedacht enthalten waren; auf die Leistungen des Geistes, die sich in ihnen unmittelbar bezeugten. So nahm die sokratische Selbstforschung bei Litt die Gestalt einer Selbstdurchleuchtung des Geistes in seiner Weltbewegung an, aus deren dialektischer Vermittlungsbewegung er die Leistungen der Kultur und den Aufbau der Wissenschaften zu begreifen suchte"[4], schreibt Derbolav. Alle Werke Litts - in dem weiten Bogen zwischen Mensch und Welt - enthalten deshalb Pädagogisches, auch wenn sie es im Titel nicht ausweisen - und Philosophisches, auch wenn sie ausgesprochen pädagogisch sind. "Man tut daher gut daran, den Pädagogiker Litt nicht zu eng oder zu vordergründig zu verstehen: er ist vom Denker und Philosophen nicht zu trennen"[5].

Die Schriften Litts decken fast den gesamten Bereich der Philosophie ab, Geschichtsphilosophie, Ethik, Sozialphilosophie, Erkenntnistheorie und Anthropologie. Ebenso sind die pädagogischen Arbeiten - zahlen- und umfangmäßig sehr viel geringer - thematisch breit gestreut. Derbolav fragt: "Was macht die ausgebreitete Vielfalt dieser Veröffentlichungen zu einem Ganzen, wo liegt der geheime Quellpunkt ihrer inneren geistigen Organisation? Die Antwort kann nicht zweifelhaft sein. Es ist der philosophische Gehalt, der hier alle Verbindungen knüpft. An die Philosophie aber kommt man nicht heran, wenn man <u>über</u> sie redet, man muß <u>in</u> ihr stehen, sie von innen begreifen"[6].

Dem Verstehen der Littschen Philosophie wird damit schon eine gewisse Priorität eingeräumt. Die Konsequenz läge in einer Gesamtdarstellung des philosophischen und pädagogischen Werkes. Diese liegt aber bis heute, zumindest was die Einbeziehung der gesamten Philosophie betrifft, nicht vor. Es ist sicher gerade die Vielseitigkeit der Littschen

Fragestellung, die dazu verlockt, Einzelfragen zu untersuchen. Das kann man sehr deutlich an der Dissertation von Johann nachweisen, die mit dem Geistbegriff eine der zentralsten Kategorien herausgriff, aber gerade die erkenntnistheoretische Frage nach der Selbsterkenntnis des Geistes weitgehend ausklammerte, ebenso die Fragen nach der Geschichtlichkeit, das heißt den gesamten Bereich der Geschichtsphilosophie. Das Verhältnis zwischen Philosophie und Pädagogik kann sie deshalb nicht im Sinne Litts umfassend beschreiben. Schon ihre Fragestellung - ob Philosophie für die Pädagogik 'fundierend' sein könne - ist im Sinne Litts falsch. Denn aus der 'Fundierung' folgt ja unausweichlich, daß die Philosophie normsetzend sein müsse. Johann verfolgt diese These und kommt schließlich zu dem Ergebnis, "daß Litts Pädagogikverständnis getragen ist von dem Wissen um die ursprüngliche Wechselwirkung von Seinserfassung und Sollensbestimmung"[7], eine Einschätzung, die der von Lassahn, einem guten Kenner Litts und Zweitgutachter dieser Dissertation,zuwiderläuft.

Den Zusammenhang zwischen Philosophie und Pädagogik bei Litt sieht auch Klafki und betont, "daß Pädagogik und Philosophie bei Litt nicht getrennt werden können, ja daß man Litts Pädagogik nicht ohne seine Philosophie verstehen könne"[8], doch er wendet sogleich ein, daß dies kein Verhältnis von Grundlegung und Anwendung, Basis und Aufbau, Grund und Folge sein könne. Bei Litt handele es sich um dialektische Beziehungen von Allgemeinem zu Besonderem. " Kurzum: im 'Konkreten' - hier in der Erziehung und Erziehungstheorie - ist das Allgemeine - die philosophische Fragestellung und Erkenntnis - also immer enthalten, das Konkrete kommt nicht zum Allgemeinen hinzu, sondern ist eine spezifische Erscheinungsweise des Allgemeinen"[9].

Das spricht ebenfalls für einen Zusammenhang im Grunde, das heißt doch wohl in der Methode, Fragestellung, letztlich in der Erkenntnistheorie. In der praktischen Durchführung be-

schreitet Klafki jedoch einen anderen Weg, "größtenteils ist seine Pädagogik'Erziehungsphilosophie'. Deshalb scheint es uns legitim, von einem häufig beschrittenen Weg der Litt-Interpretation - nämlich der vorangehenden Darstellung philosophischer Argumentationen dieses Autors, bevor man zu seiner Pädagogik im engeren Sinne des Wortes kommt - abzugehen und direkt bei Litts pädagogischen Aussagen anzusetzen, in ihnen aber die verallgemeinerbaren, das heißt hier: die philosophischen Probleme aufzuspüren und dann auf entsprechende philosophische Beiträge Litts zu verweisen"[10].

Die Schwäche zeigt sich an einem Punkt sehr deutlich. Klafki entwickelt Litts Denken fast genetisch, indem der chronologisch vorgeht. Zu Beginn der zwanziger Jahre nun weist er den kulturphilosophischen Ansatz - Aufriß eines Systems der Kulturpädagogik - an Litts Schrift 'Pädagogik' nach[11]. Ein 'System der Kulturpädagogik' aber kann ohne die Grundproblematik von 'Individuum und Gemeinschaft' bei Litt nicht erörtert werden; Klafki streift das Werk auch kurz, aber 'Individuum und Gemeinschaft' wiederum kann ohne 'Geschichte und Leben' und 'Erkenntnis und Leben' nicht begründend erörtert werden; kurz, gerade die Philosophie kommt an dieser Stelle zu kurz, und darunter leidet die Kulturpädagogik.

Lassahn sieht wie Derbolav die konstitutive Verbindung und versucht eine Begründung des Zusammenhanges über die Erkenntnistheorie. Pädagogik habe zuerst einmal "Begründung und methodologische Festlegung ihres eigenen wissenschaftlichen Charakters zu leisten"[12]. Litt nennt diesen Vorgang auch 'eine methodische Selbstgesetzgebung'. Dazu gehört, daß die Pädagogik als Wissenschaft ihren Platz in der Welt und in der Wissenschaft ausweist. Nun aber enthält jede philosophische Weltdeutung ein 'Stück latenter Pädagogik', und jede pädagogische Theorie trägt ein Stück latenter Philosophie in sich[13]. In diese Philosophie aber muß man sich hineinbegeben und diesen Weg denkend-kritisch verfolgen, denn man kann nicht eine beliebige Philosophie wählen.

Litt selbst hat diese Problematik in seiner Schrift 'Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal'[14] dargestellt. Jeder philosophische Ansatz hat für die Pädagogik andere Konsequenzen. Damit wird die Erkenntnistheorie die eigentliche Klammer zwischen Philosophie und Pädagogik. In jedem anderen Falle, so Litt, wird die Methode als 'neutrales Mittel' angesehen. Sie ist aber konstitutiv für Philosophie und Pädagogik, weil ihre Handhabung den zu erforschenden Gegenstand nicht unverändert läßt. Die Verschiedenartigkeit pädagogischer Theoriebildung gründet in der Verschiedenartigkeit meistens nicht reflektierter philosophischer oder metaphysischer Ansichten von Mensch und Welt.

Von dieser These her entwickelt Lassahn zuerst die methodologische Grundlegung und dann die Grundlinien einer dialektischen Theorie der geistigen Welt. Da er allerdings das 'Selbstverständnis' Th.Litts darstellen will, bleibt er in seiner Interpretation werkimmanent. Im Sinne einer ersten Grundlegung ist das der richtige Weg. In dieser Arbeit wird darüber hinaus die These vertreten, daß sowohl philosophische wie pädagogische Theoriebildung mit dem Zeitgeist verbunden sei: Um das nachzuweisen, muß man über die werkimmanente Interpretation hinausgehen und die vielfältige Verbundenheit der Littschen Konzeption mit dem Zeitgeist nachweisen. Litt selbst hat in den hier zu untersuchenden Schriften diese Verbundenheit ausdrücklich betont. Dem wird im einzelnen jetzt nachzugehen sein. Folgende Thesen sind dabei zu überprüfen:

- Litt greift die aktuelle Diskussion über Individuum und Gemeinschaft auf und weist auch deren geschichtsphilosophische Dimension nach,
- er analysiert grundlegend, auf welchem Wege sich der Mensch denkend dieses Verhältnis erschließen kann,
- er entbindet den pädagogischen Gehalt dieses Grundverhältnisses und weist nach, welche Konsequenzen es hat, wenn dieses Verhältnis falsch erkannt wird.

2. DAS PROBLEM: DIE DENKENDE ERFASSUNG DER PHÄNOMENE 'INDIVIDUUM UND GEMEINSCHAFT'

Die bisherige Darstellung zeigte im Ansatz von Lietz ein wenig theoretisch abgeklärtes Aufgreifen des Gedankens der Gemeinschaftserziehung. Die pädagogischen Vorgehensweisen wurden meistens aus der Praxis abgeleitet und durch sich selbst zu begründen versucht. Bestenfalls kann man noch eine grobflächige und formelhafte Kulturkritik als die Grundlage für die praktische Pädagogik ansehen. Sie gibt kaum mehr her als die Ableitung, Familie leiste intakte Erziehung, die moderne Zivilisation zerstöre die Grundlage der natürlichen Familienerziehung, nun müsse man familienähnliche Ersatzformen finden. Erkenntnistheoretische Überlegungen finden sich bei Lietz nicht. Über seinen Denkweg scheint er nicht nachgedacht zu haben. Seine Aufmerksamkeit galt immer den Inhalten, nicht der Methode.

B.Otto entwirft eine umfassende Theorie vom lebendigen Geist und nennt seinen neuen Ansatz volksorganisches Denken. Der Zusammenhang von 'Individuum und Gemeinschaft' ist nur ein Ausdruck dieses volksorganischen Denkens, das nur mit einer ganz neuen Wissenschaft richtig geleistet werden kann. Otto denkt auch über die Methode nach. Da er nicht den Geist in Büchern erfassen will, weil dieser schon immer 'toter Geist' sei, muß er andere Wege gehen. Er läßt sich auf die Psychologie ein, doch er nimmt die Psychologie, fast könnte man sagen, die ihm zufällig über den Weg lief, vielleicht auch die, die ihm 'gefiel'. Eine andere Psychologie als die von Steinthal, zum Beispiel der Ansatz von Meumann oder Wundt, hätte zu einer völlig anderen Grundlegung seines volksorganischen Denkens geführt. Dabei wird sichtbar, daß es für Otto nur '<u>eine</u>' Psychologie gibt, <u>eine</u> richtige und wissenschaftliche. Ihr wichtigstes Instrument ist die Selbstbeobachtung. Über deren Möglichkeiten und Grenzen dachte er wenig nach. Engagiert an der Idee des volksorganischen Denkens und der Psychologie Steinthals brachte er beide unreflektiert in einen Zusammenhang, der nicht begründet wurde.

Anders verfuhr Petersen, er stellte zuerst die Frage nach der Wissenschaft, diese weist sich für ihn systematisch aus. Aufgrund dieser aristotelischen Tradition bestimmt er das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft systematisch. Im Vergleich zu Lietz und Otto ist das ein großer Fortschritt. Doch Petersen kommt nicht dazu, seine Systematik reflexiv auszuweisen. Er konstruiert das Verhältnis auf der Grundlage von Fakten ohne darüber nachzudenken, auf welchem Wege, mit welchen Methoden diese Fakten erbracht wurden. So übernimmt er Aussagen von Tönnies, Spann, Wundt, Krueger und Vierkandt in ähnlicher Weise, wie Otto die Psychologie von Steinthal übernimmt. Auf diese Weise behandelt Petersen 'Fakten' wie Seinsfaktoren,ohne zu sehen, daß 'Fakten' in der Menschenwelt erst durch besondere Denkwege hervortreten. Andere Denkwege, andere Fakten, andere Methoden, und schon wird das Verhältnis von 'Individuum und Gemeinschaft' ein anderes.

Diese knappe Zusammenfassung, notwendig in sehr groben Strichen, macht dennoch den völlig neuen Ansatz von Litt deutlich. Er fragt: Mit welcher Methode erforsche ich das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft? Durch welchen Denkweg gewinne ich die Aussagen darüber, was ein Individuum ist, was Gemeinschaft ist? Für Litt wird es deshalb nicht denkbar, einfach an die vorliegenden Arbeiten zu diesem Problemfeld, Tönnies, Simmel, Scheler, Weber, Spann und Dilthey anzuknüpfen. Dort, wo er sich mit den vorliegenden Arbeiten auseinandersetzt, geschieht es nicht mit den Ergebnissen, sondern mit der Methode, mit der man zu ihnen gelangte. Derart methodologisch sind die Diskussionen mit Scheler, Husserl, Gehlen und Jaspers. Litt fragt, was die Phänomenologie leistet, was sie in ihrem Vorgehen implizit schon mitbringt. "Vielmehr bedarf es einer Erhebung über die Begriffsebene, die durch die widersprechenden Urteile repräsentiert wird; das Denken muß zu einem Standort emporsteigen, von dem aus die Bedingungen des denkenden Vorgehens sichtbar werden, das in die widersprechenden Urteile ausmündete; die Reflexion muß sich nicht auf den Inhalt der

korrelativen Urteile, sondern auf die Gewinnung dieser Urteile richten"[15].

Litt verweist nachdrücklich darauf, daß dies 'eine neue Fragestellung' bedeutet, einen 'höheren Standort', der nicht nach der Inhaltlichkeit der Begriffe fragt, sondern danach, wie diese gewonnen wurde, "jeder Versuch, diese Denkregion zu überspringen, endet in gestaltloser Mystik"[16].

Als Litt an das denkende Durchdringen des Problemzusammenhanges ging, war dieser schon einige Jahrzehnte alt; es lagen zahlreiche Werke und Analysen vor. Der erste Weltkrieg hatte dieser Problematik ein neues Gewicht verliehen. Die ersten großen theoretischen Werke von Litt in seiner ersten Schaffensperiode knüpfen daran an. Noch im Kriege, 1917, schreibt er sein erstes größeres Werk, 'Geschichte und Leben', 1918 erscheint es. Es untersucht 'das Grundproblem des historischen Lebens', die Frage, ob Einzelwille oder Gesamtwille die Geschichte bewege. "Was war es denn, so muß man sich fragen, was der Welt immer wieder den Frieden vorenthielt: der Wille der Völker oder die Hartnäckigkeit einzelner?"[17] Ausgangspunkt seiner Untersuchung war die Frage nach dem geschichtlichen Sein und nach dem Verstehen dieses Seins.

Ein Jahr später erschien sein zweites Hauptwerk aus dieser Schaffensperiode, 'Individuum und Gemeinschaft. Grundfragen der sozialen Theorie und Ethik'. Dieses Werk wollte dem "herrschenden Unvermögen zu sozialer Selbsterkenntnis und Selbstleitung"[18] entgegenwirken. Ausdrücklich nimmt er im Vorwort die Fragestellung aus 'Geschichte und Leben' mit den gleichen Wendungen auf. Er fügt lediglich eine neue Frage an. Kann der Mensch in geschichtliches Handeln eingreifen? Oder bleibt er an einen metaphysischen Gang der Geschichte gebunden? "Alles geschichtliche Leben bewegt sich in dem stets versuchten und nie gelungenen Ausgleich zwischen Freiheit und Gebundenheit vorwärts"[19]. Der Mensch

aber sucht Geschichte zu verstehen, weil er handelnd in diese eingreifen will. Deshalb handelt es sich beim Aufzeigen des geschichtlichen Verstehens keineswegs nur um eine theoretische,gleichsam müßige Erwägung, sondern "um eine Stellungnahme des tätigen Geistes, die als Handeln in dieses Geschehen selbst eingreift"[20]. Alle Erkenntnisvorgänge in diesem Bereich sind nie nur theoretisch, sind um des Handelns willen da und enthalten Wertentscheidungen, sind sinnhaft ausgerichtet. Hier fallen Theorie und Praxis zusammen. Jede Theorie auf diesem Felde muß unausweichlich ihre Wirkung in der Praxis zeigen. "Und je näher die Theorie dem tatsächlichen Zusammenhang der Dinge kommt, je getreuer sie ihn abbildet, um so sicherer wird sie die Praxis des Lebens fördern, dem sie dienen soll..."[21]

1920 wird Litt als Nachfolger Sprangers auf dessen Lehrstuhl an die Universität Leipzig berufen. 1923 erscheint die erste rein methodologische Schrift Litts 'Erkenntnis und Leben'. Geschrieben wurde sie im Jahre 1922. In der Einleitung verweist Litt auf aktuelle Bezüge. Es geht um die Neuordnung der Universität, um die Stellung der 'Schule des Geistes einst und jetzt', "weil ein Jahrhundert intensivster wissenschaftlicher Forschungsarbeit die Aspirationen einer konstruktiven Metaphysik und einer konstruktiven kulturellen Ethik in ihre Grenzen zurückgewiesen hat"[22]. Mit den alten idealistischen Fundamenten sei zugleich ein vermeintlicher objektiver Zusammenhang von Sinn, Wert und Ziel des Lebens zusammengebrochen. Damit stelle sich erneut die Frage nach dem Zusammenhang von Leben und Erkenntnis.

Natürlich ist diese Frage immer gestellt worden. Litt sieht drei Phasen, Wissenschaft werde verstanden im umfassenden Sinne Fichtes, Schellings und Schleiermachers, in der zweiten Phase, aus allen metaphysischen Himmeln geschleudert,folge sie positiver und zweckfreier 'Tatsachenforschung'. Dabei aber gehe die Einheit der Wissenschaften hinter der bunten Man-

nigfaltigkeit der Stoffe verloren. Erst in der dritten Phase frage die Wissenschaft, wie die 'reinen Tatsachen' zustande kommen. Sie gelangt zu der Stelle, "wo die Wissenschaft nicht umhin konnte, sich selbst zu transzendieren"[23]. Damit findet sie an sich selbst als Funktion innerhalb des Kulturganzen ein ganz neues Problem: Es ist die "einwärtsgekehrte Revision der eigenen Arbeits- und Wirkungsbedingungen"[24].

Damit lagen von Litt drei gewichtige Erstveröffentlichungen vor. Nun ist es außerordentlich aufschlußreich, wie er selbst mit ihnen verfuhr und sie überarbeitete. Das zeigt zugleich die einwärtsgekehrte Revision seiner eigenen Arbeit, ihren reflexiven Charakter. 1924, ein Jahr nach dem Erscheinen von 'Erkenntnis und Leben', legt Litt eine zweite, völlig neubearbeitete Fassung von 'Individuum und Gemeinschaft' vor, die jetzt nicht mehr den Untertitel 'Grundfragen der sozialen Theorie und Ethik' trägt, sondern 'Grundlegung der Kulturphilosophie'. Im gleichen Jahr, 1924, arbeitet er 'Geschichte und Leben' um. Das Vorwort zur zweiten Auflage trägt das Datum August 1924. 1925 erscheint diese zweite Auflage, deren Untertitel sich ebenfalls änderte, statt 'Von den Bildungsaufgaben geschichtlichen und sprachlichen Unterrichts' heißt es jetzt 'Probleme und Ziele kulturwissenschaftlicher Bildung'.

1925 erscheint auch 'Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal', 1926 'Ethik der Neuzeit', und schließlich die dritte und nochmals überarbeitete Fassung von 'Individuum und Gemeinschaft', jene Ausgabe, die nach mehrfachen Äußerungen Litts heranzuziehen sei. Von 'Geschichte und Leben' erscheint schließlich 1930 noch eine geringfügig veränderte Auflage, von der Litt selber sagt, er sei an einigen Stellen über den Standpunkt hinausgelangt. "Im übrigen ist mancherlei stilistisch nachgebessert worden" (Vorwort).

Im Vorwort zur dritten Auflage von 'Individuum und Gemein-

schaft' berichtet Litt darüber, wie er den Zusammenhang der Werke sieht. Teile von 'Geschichte und Leben' sind in 'Individuum und Gemeinschaft' aufgenommen worden und umgekehrt. 'Individuum und Gemeinschaft' hat schon seit der zweiten Auflage einen umfassenden methodologischen Teil erhalten, der in der dritten Auflage noch erweitert wurde und sich oft auf 'Erkenntnis und Leben' bezieht. Diese drei Werke sind nicht nur in enger zeitlicher Nachbarschaft ausgearbeitet und überarbeitet worden, sondern Litt versteht sie auch ausgesprochen als Ergänzungen. Sie gehören zusammen und alle drei enthalten für ihn eine 'umfassende Metaphysik des Welterlebens'[25].

Litt spricht in dieser Phase seines Denkens bereits von Welt; in seiner zweiten großen Schaffensperiode wird er das Problem von 'Individuum und Gemeinschaft' ausweiten zur Frage nach 'Mensch und Welt'. Es wird bei genauer Lektüre von 'Individuum und Gemeinschaft' auch sogleich deutlich, daß Litt diese Beziehung allein nicht meint. Immer bezieht er Geschichte und Kultur mit ein.

In der erkenntnistheoretischen Grundlegung seiner Fragestellung nun steht Litt in einer Tradition, die sich in der Unterscheidung von naturwissenschaftlichem und geisteswissenschaftlichem Denken bei Rickert, Windelband, Dilthey und Troeltsch ausgebildet hat.

Es ist für Litt keine Frage, daß es eine Methode erfordert, wenn der Mensch die Natur, die er in eine Sache verwandeln kann, erforscht, und eine andere, wenn er den Gestaltungen des menschlichen Geistes nachgeht. Immer dann, wenn nach dem Menschen, der Gemeinschaft, der Geschichte, der Gesellschaft und den Schöpfungen des Menschen in der Kultur gefragt wird, findet der forschende Geist sich nicht einer objektiven Sache gegenüber, sondern Geist von seinem Geiste, der Geist steht sich selbst gegenüber. Wenn also das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft erforscht werden

soll,ist die reinliche Trennung in zu erforschendes 'Objekt Gemeinschaft' und forschendes Subjekt gar nicht möglich. "Die Struktur der hier zu erforschenden Wirklichkeit besteht ja gerade in der eigentümlichen Verbundenheit der zunächst begrifflich geschiedenen 'Faktoren'"[26].

In immer erneuten Anläufen hat Litt diesen methodologischen Ansatz herausgestellt, auch in seinen Hauptschriften, in denen er sich mit dem Methodenbewußtsein der Naturwissenschaften auseinandersetzt, bis in die politikwissenschaftlichen Arbeiten seines Spätwerkes. Vorannahme für diesen Ansatz ist die unerschütterlichen Oberzeugung, daß Geist etwas prinzipiell anderes ist als Natur. Dahinter steht die Annahme der Transzendentalphilosophie, formuliert in der Sprache Hegels: Die Substanz der Materie ist die Schwere, die des Geistes ist die Freiheit. Dieser grundsätzliche Unterschied verbietet es, in allen menschlichen Bereichen und Schöpfungen jene Trennung in erkennendes Subjekt und zu erkennendes Objekt vorzunehmen. "Es ist die mit nichts vergleichbare Identität von Subjekt und Objekt als der Kern dieses Verhältnisses erkannt"[27].

In einem seiner letzten großen Werke 'Freiheit und Lebensordnung' greift Litt diesen Gedanken wieder auf. Er bezieht sich dabei auf die Gesamtheit aller Arbeiten, die er zu diesem Thema vorgetragen hat. "Das Ganze der von uns durchgeführten Untersuchungen war ein fortlaufender Versuch... den Nachweis zu führen, daß die Wissenschaft vom Menschen es bei aller methodischen Sublimierung niemals dahin bringen kann, daß die in der Identität von Subjekt und Objekt begründete Einheit, die durch alle Stufen und Grade menschlicher Selbstbesinnung hindurchgreift, durch ein Auseinandertreten von Subjekt und Objekt abgelöst wird, welches sich der naturwissenschaftlichen Subjekt-Objekt-Parteiung an die Seite stellen ließe"[28].

Ein weiterer Grund für die Subjekt-Objekt-Identität ist in der

Bestimmung des Geistes zu sehen, stets aktiv, wirkend und wollend zu sein. Er ist überhaupt nur in seiner Aktualität erkennbar, wenn er sich 'zeigt', in seinem 'Werk'. Dieser Geist nun stehe der Welt der Geschehnisse, der Geschichte, der Kultur keineswegs als unbeteiligter Zuschauer gleichsam interesselos gegenüber. Alle Menschen, und auch die Forscher, seien mit diesem Gesamtgeschehen derart verbunden, daß man auf die einzelnen Äußerungen freundlich oder feindlich reagiere, jeder müsse, ob er wolle oder nicht, beständig Urteile fällen, Entschlüsse fassen, Handlungen ausführen, Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen. Immer sei man in diesem Geschehen 'Partei'. Diese Tendenz trübe auch dem Forscher den Blick. Denn hinter den Analysen der gesellschaftlichen Wirklichkeit steht die Absicht, handelnd in dieses Geschehen einzugreifen. Alle Vorstellungen vom Wesen und Wert dieser Lebensmächte stehen mit der Welt des Tuns in unmittelbarstem Zusammenhang. Selbst eine Deutung der sozialen Welt stellt eine Handlung des Geistes dar, durch die eben diese Welt um eine Gestaltung reicher wird. Das soll ein ausführlicheres Zitat von Litt belegen:

"Das Wichtigste, was diese Analysen uns lehren konnten, ist dies, daß alle diese Denkakte, scheinbar auf einen von ihnen unterschiedenen Gegenstand sich richtend, in Wahrheit selbst mit der Gegenstandswelt eines sind, die in ihnen intendiert wird. Wo immer der Geist seine eigene Wirklichkeit denkend ins Auge faßt, baut er zugleich an dieser Wirklichkeit weiter. Er sucht das konkrete Weltgetriebe, wie es seine lebendige Gegenwart erfüllt, in Gedanken zu fassen - und hat damit auch den Gestalten dieser Welt eine neue hinzugefügt; er blickt auf die Phasen seines Werdegangs, die hinter ihm liegen - und in dem Bilde, das sie zurückrufen möchte, treibt schon der Wille, der sich der Zukunft entgegenstreckt; er fragt nach dem Sinn, in dem das Wirrsal des Erlebten und Erlittenen sich lichtet - und der Sinn, den er in ihm zu finden meint, ist in Wahrheit der Sinn, den er der werdenden Wirklichkeit zu verleihen entschlossen ist. Alle diese Akte,

ihrer Intention nach ausschließlich ein Vorhandenes oder Abgeschlossenes aufzufassen bestimmt, rufen in Wahrheit etwas ins Leben, was so noch nie wirklich war, und erweisen damit ihre eigene Verwandtschaft mit solchen Akten des Geistes, die auch ihrer leitenden Intention nach Seiendes und Seinsollendes zusammengreifen: mit den Akten bewußter Gestaltung, wie sie etwa der Staatsmann, der Gesetzgeber, der Erzieher übt. Unter allen diesen Akten ist keiner, den nicht die Phänomenologie nach seiner im Wesen der geistigen Wirklichkeit gegründeten Struktur, nach seinem in eben diesem Wesen gegründeten funktionalen Zusammenhang mit der Gesamtheit der übrigen bestimmte. Indem sie es tut, macht sie den Gegenstand solchen Tuns und dieses Tun selbst in einem transparent. Denn gerade in seinen höchsten Formen hat der Geist seine Wirklichkeit in dem Gefüge der Akte, die er, sei es betrachtend und deutend, sei es planend und gestaltend, auf diese Wirklichkeit richtet"[29].

3. DER NEUE ANSATZ: EIN GEFÜGE VON INDIVIDUUM - GEMEINSCHAFT - GEISTIGER WELT

Die methodologische Rückbesinnung, die Litt anstellte, verdeutlichte bereits eine ganze Reihe von Schwächen in den bisherigen Entwürfen, Litt wirft ihnen psychologische oder idealistisch-normative Lösungen vor. Psychologistisch werde gedacht, wenn man versuche, auf dem Wege der Generalisierung Aussagen über das Ich zu gewinnen, wobei man die Reaktionsweisen des Ich zur Psychologie zählt. Dieses psychologisch konstruierte Ich tritt dann in Beziehung zur Gesellschaft. Diese Reaktionsweisen werden dann soziologisch gedeutet. Solch einer Betrachtungsweise voraus liegt die Annahme von zwei verschiedenen seelischen Reaktionsweisen. Individuelle Erlebnisse werden durch Psychologie erklärt, die Soziologie greift auf Geschehnisse selbständiger Art in der Gruppe zurück.

Diesen Vorwurf erhebt Litt gegen Vierkandts 'Gesellschaftslehre'. "Die Dualität der Erlebnisse hat ihr Korrelat an der Zweiheit von wissenschaftlichen Betrachtungsweisen, denen sie zufallen: die individuellen Erlebnisse werden der Psychologie, die durch die Kausalität der Gruppe bewirkten der Soziologie zugewiesen (49, 387, 395). Wenn Vierkandt von den der Soziologie zuzuweisenden Vorgängen betont, daß sie sich 'mit den individuellen Prozessen mischen und durchdringen', ja daß sie 'sich ganz in der Art seelischer Vorgänge betätigen'(366), so hebt das die grundsätzliche mechanistische Scheidung nicht auf"[29a].

Litt verwendet viel Mühe, um nachzuweisen, daß die Annahme von Wechselwirkungen oder Beziehungen zwischen Individuum und Gemeinschaft schon im Ansatz falsch sei, weil dieser Annahme ein selbständiges Individuum vorausliege, daß dann zu einer selbständigen Gruppe in Beziehung trete. Er nennt die Trennung mechanistisch, weil den beiden Wesen feste Gegebenheiten zugeschrieben würden, definierbare Bestimmungen und Beschaffenheiten, die ihnen vor und unabhängig von allen solchen Beziehungen rein an sich zukommen.

Diese Fehleinschätzung wirft Litt u.a. Simmel, von Wiese und Vierkandt vor. "Die Soziologie von G.Simmel (Leipzig 1908) ruht auf dieser Grundanschauung. Sie bildet den Kern des Programms der 'Kölner Vierteljahreshefte für Sozialwissenschaften', die als speziellen Teil ein 'Archiv für Beziehungslehre' enthalten. Vergleiche die grundsätzlichen Darlegungen von L.von Wiese und A.Vierkandt daselbst I 1, S.47ff. Durchgeführt ist das Programm vor allem in Vierkandts 'Gesellschaftslehre'"[30]. Lediglich O.Spann wird von Litt gelobt, weil er zu den Kritikern der mechanischen Gesellschaftslehre gehöre.

Doch auch Denker, die dem Vorgehen von Litt nahestehen oder auf die er sich sonst beruft, werden kritisiert, weil ihnen

der gleiche methodologische Fehler unterlaufen sei. So habe Scheler in seiner Schichtenlehre eine ähnliche Zweiteilung zugelassen. "Zu einer Metaphysik der Person sind diese Vorstellungen (von der Teilung in selbständige Wesen, B.O.) in der Ethik M.Schelers ausgebaut. Für ihn zerlegt sich die innere Welt in die der 'sozialen Person' und die der 'intimen Person' zugehörige Schicht. Als letztere weiß die Person sich 'in absoluter Einsamkeit'"[31].

Eine idealistisch-normative Lösung sieht Litt in der 'Sozialpädagogik' P.Natorps. Während Psychologen und Soziologen induktiv vorgingen, nehme Natorp identische Formgesetze für alles Bewußtsein an, in der Absicht, die unterschiedlichen Zentren in der Gemeinschaft 'zur Deutung zur bringen', das heißt alle Vorgänge nach den Formen des Bewußtseins zu erklären. Das Individuum verliere dabei jene Eigenperspektive, Individualität sei dann nichts weiter als ein zufälliger 'Ausschnitt' aus einer identischen Bewußtseinswelt[32].

Diese beiden Beispiele sind paradigmatisch. Analysiert man Litts Werk 'Individuum und Gemeinschaft' unter solch einem methodologischen Gesichtspunkt, wird deutlich, wie umfassend er die Zeitdiskussion aufgegriffen und die einzelnen Theorien bearbeitet hat. In einem gewissen Sinne ist dieses Werk von Litt so etwas wie eine Bilanz über fünfundzwanzig Jahre Diskussion über das Phänomen Individuum und Gemeinschaft. Insgesamt ist Litt auf mehr als dreißig Theorien eingegangen, von Philosophen, Soziologen und Psychologen, darunter die von Becker, Bergson, Cohn, Croce, Cassirer, Dilthey, Drisch, Erdmann, Freyer, Fischer, Hartmann, Husserl, Hönigswald, Jaspers, Krakauer, Lask, Lipps, Müller-Freienfels, Münsterberg, Natorp, Plenge, Rickert, Rothacker, Scheler, Simmel, Spann, Spengler, Stern, Tönnies, Troeltsch, Vierkandt, Volkelt, Walter und Weber.

Allein der Umfang dieser Aufarbeitung verdeutlicht den un-

geheuer Abstand zu Lietz, Otto und Petersen. Zwar finden bei Petersen auch Simmel, Vierkandt und vor allem Spann Berücksichtigung, auch Natorp wird erwähnt, doch im Gesamtwerk gibt es keine methodologische Diskussion. Petersen behandelt fast ausschließlich Aussagen als Fakten, ohne nach dem Weg des Zustandekommens zu fragen.

Wenn Litt nach so umfassenden methodologischen Erörterungen an die Strukturanalyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit geht, verbietet sich von vornherein die begriffliche Trennung in Individuum und Gemeinschaft. Das Individuum kann nur verstanden werden als von Anfang an eingebunden in einen Zusammenhang, der über den individuellen Daseinskreis hinausführt, wie andererseits Gemeinschaft nur beschrieben werden kann in engem Zusammenhang derjenigen Akte, die das Individuum konstituieren, Individuum und Gemeinschaft werden dadurch von Anfang an nicht zu selbständigen Wesenheiten, sondern zu bedingten und bedingenden Größen. Litt nennt dies die Verflochtenheit oder Reziprozität der Perspektiven, "weil die Reziprozität der Perspektiven von Anbeginn an konstituierend ist für Weltbild und Selbsterleben des Ich", "Individualität und Sozialität sind korrelative Begriffe"[33].

Dieser Aufbau der gesellschaftlichen Wirklichkeit von der absoluten Reziprozität der Perspektiven her ist bereits - auch in seinen historischen Bezügen - ausführlich von Lassahn dargestellt worden; deshalb kann es hier genügen, darauf zu verweisen[34].

Die Reziprozität der Perspektiven wird sichtbar durch die Grundakte der Individuen und der Gemeinschaft. Diese sind für Litt nicht Vorstellungsaktivitäten (wie bei Leibniz und Herbart) oder Willensakte (wie bei Wundt und Petersen), sondern Erlebnisse. Diese werden 'ausgedrückt', Litt nennt es Kundgabe, und das Kundgegebene muß verstanden werden. Erlebnis, Ausdruck und Verstehen bilden danach Grundakte

gesellschaftlichen Lebens. In 'Individuum und Gemeinschaft' benutzt Litt die Begriffe Gesellschaft und Gemeinschaft noch weitgehend synonym.

Aus der Gemeinsamkeit in Erlebnis, Kundgabe und Verstehen baut sich die gesellschaftliche Wirklichkeit auf. Worin aber besteht diese Gemeinsamkeit? Litt nennt sie die 'Reziprozität des ausdrückenden Verhaltens'. "Zum Ausdruck meines Erlebens drängt mich die Gewißheit, daß ein Mitmensch zugegen sei, in dem ich Widerhall zu finden sicher sein kann; daß aber ein solches zugegen sei, wird mir doch wiederum nur dadurch kund, daß es sich seinerseits im Ausdruck mir zuwendet; aber hierzu fühlt jenes sich an seinem Teile doch nur dadurch veranlaßt, daß mein eigenes ausdrückendes Verhalten ihm eine ebensolche Resonanz in Aussicht stellt... So enthüllt sich in jener Reziprozität des ausdrückenden Verhaltens ein für den wesenhaften Gehalt von Ich und Du schlechthin grundlegendes Lebensverhältnis"[35].

Litt erfaßt mit dieser phänomenologischen Beschreibung eine formale Struktur sozialen Erlebens und Gestaltens, eine Grundstruktur kann er sie nennen, weil sie individuelles und gemeinschaftliches Erleben und Gestalten gleichermaßen erfaßt. So wie das Individuum sein Erlebnis ausdrückt und Erlebnisse anderer Individuen versteht, eben in der Reziprozität des ausdrückenden und verstehenden Verhaltens, so hat auch die Gemeinschaft 'Erlebnisse', drückt aus und versteht. Die Akte des Kundgebens und Verstehens sind konstitutiv für das Individuum und die Gemeinschaft.

Sehr streng achtet Litt darauf, daß an dieser Stelle ausschließlich Aussagen zur formalen Struktur der geistigen Wirklichkeit gemacht werden; es gibt keine inhaltlichen Aussagen. Der Begriff des Verstehens darf nicht die Täuschung hervorrufen, daß es sich bei den Aufbauprinzipien der gesellschaftlichen Wirklichkeit nur um 'positive' Tendenzen handelt. Zwar verweist Litt mit Nachdruck darauf, daß die 'wesensformenden Lebensvorgänge' sich innerhalb der Gemein-

schaft abspielen. "Nicht mit Unrecht hat man deshalb in der Gesellschaft die Geburtshelferin des Geistes gefeiert"[36]. Litt bezieht sich mit dieser Aussage pauschal auf die 'Gesellschaftslehre' von Spann. Dieser hatte, in einer Metapher, die Petersen fast wörtlich übernahm, ausgeführt: "In jedem Verhältnis, das wir betrachteten, sahen wir den menschlichen Geist nicht als einen selbstwüchsigen, sondern, wie wir es ausdrückten, stets als erweckten, angeregten, angefachten, angezündeten, als lumen de lumine, und der andere Geist erschien als die anzündende Fackel, als das strahlende Licht der Finsternis, als der Geburtshelfer für das Werden des eigenen Geistes", "der menschliche Geist hat nicht Einzelheit, sondern Gemeinschaft zur Daseinsform"[37].

Diese Darlegungen hatten Petersen dazu verführt, im Gemeinschaftsleben allein den Grund aller Geistigkeit zu sehen, in ihr also auch das Positive. Die methodologische Reflexion, die sich strikt auf formale Strukturbegriffe beschränkte, bewahrte Litt vor diesem Fehler. Mit den Grundakten von Kundgabe und Verstehen wird zunächst nichts über die Inhaltlichkeit dieser Akte ausgesagt, und wenn Litt von 'wesensformenden Lebensvorgängen' spricht, so sind auch damit nur strukturell die Vorgänge beschrieben, nicht inhaltlich. Das Wesen eines Menschen kann auch geformt werden, wenn die Charakterbildung fehlgeleitet wird. Kundgabe und Verstehen erfolgen auch, wenn Ich und Du nicht freundschaftlich, sondern feindlich aufeinandertreffen. "Umfangen wissen wir uns auch von der Welt, solidarisch geeint mit der Lebenswirklichkeit, aus der uns kein Klang von Sympathie entgegenschallt. Sehen wir also die wesensbildenden Lebensbezüge von der Lichtsphäre der Liebe bis in den Flammenkreis lodernden Hasses hinüberreichen, so weitet sich das Ganze des Prozesses, in dem der Geist sich in seiner lebendigen Form besondert, über alle gewohnten Maße hinaus. Es steht dann in der Tat so, daß jedes zwischenmenschliche Verhältnis...für die Beteiligten wesensbildende Bedeutung hat"[38].

Gemeinschaft kann nicht nur 'Geburtshelfer' für das Licht sein, um mit Spann zu reden, sondern auch für die Finsternis. Litt sieht in einer realistischen Anthropologie den Geist von Anfang an auch als Möglichkeit, seine Bestimmung zu verfehlen. Geist ist bei Litt in seinem Wesen widersprüchlich. Der Widerspruch, der Gegensatz, die Verneinung - sie treten nicht von außen an den Geist heran, entsprechend an die geistige Welt, die Gemeinschaft, sondern der Geist hat den Widerspruch "bei sich"; "Es ist der Widerspruch des Geistes gegen sich selbst, es ist die dem höheren Leben innewohnende dialektische Selbstentzweiung, die hier ihre letzte Tiefe öffnet"[39]. Schon in 'Geschichte und Leben' hatte Litt dargelegt, daß diese wesenhaften Spannungen und Widersprüche "zu den eigentümlichen Doppelseitigkeiten des Lebens in der Gesellschaft" gehören[40]. In seinem Spätwerk verschärfte Litt diesen Gedanken und versuchte aufzuzeigen, daß es sich bei diesen Spannungen um Antinomien handelt, die auch dann, wenn sie erkannt sind, nicht aufgehoben werden können. Lassahn hat das besonders an Litts Spätwerk 'Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt' verdeutlicht[41]. Doch schon in seinen frühesten Schriften spricht Litt von 'konkurrierenden Lebensmächten', von 'nie endenden Spannungen', 'kämpfenden Forderungen', von 'der harten Wirklichkeit'. "Sind somit die Spannungen des menschlichen Zusammenlebens...zunächst der Preis, mit dem der reiche Ertrag dieses Zusammenlebens bezahlt wird, ... so fließt aus dem nie in Versöhnung sich lösenden Zwiespalt zwischen dem einzelnen und der Gesamtheit ebensoviel erdrückende Menschennot wie erhebende Menschengröße"[42].

Im Gegensatz zu Petersen muß Litt deshalb nicht erst nach dem Erlebnis des zweiten Weltkrieges eine Analyse des Bösen schreiben, die gleichsam im Nachhinein dem Gemeinschaftsleben angehängt wird. Der Geist trägt die Zwiespältigkeit bei sich. Sowohl der individuelle wie der gemeinschaftliche Geist haben in ihm ihre forttreibende Unruhe. Die

Gegensätze können nicht in der Theorie, nur in der Tat in der Praxis ausgetragen werden. "Geist ist eben, wie in allem, so auch hier nicht eine glättende und besänftigende Lebensmacht; die 'Gemeinsamkeit', in der er Menschen bindet, ist voll der dämonischen Zweideutigkeit, von der die reine Natur nichts weiß, jener Zweideutigkeit, vermöge deren er beides, Liebe wie Haß, Tugend wie Laster, Einsicht wie Irrtum sich selbst emportreiben,sich bis zu ihrer letzten Konsequenz ausleben läßt"[43].

Mehr als ein labiles Gleichgewicht läßt sich für Litt in der von Spannungen durchzogenen geistigen Welt nicht herstellen. Die nüchterne und ernüchternde Analyse bewahrt Litt davor, in der Gemeinschaft ausschließlich die Quelle allen guten Geistes zu sehen und entsprechend eine pädagogische Theorie auf dem Gemeinschaftsgedanken aufzubauen. Zwar ist das Individuum nicht ohne Gemeinschaft denkbar, wie umgekehrt Gemeinschaft nicht ohne die Akte der Individuen denkbar ist, doch kommt der Gemeinschaft keine Priorität zu. Das hat noch einen weiteren Grund, den die meisten soziologischen Ansätze übersahen oder ausklammerten: Individuum und Gemeinschaft sind nicht völlig zu verstehen ohne ein drittes Glied, den Sinn, Wert oder den objektiven Geist, im weiteren Sinne die Kultur. Sie ist im Grunde, das heißt in den geistigen Grundakten von Kundgabe und Verstehen mit den Größen Individuum und Gemeinschaft verbunden. Um das zu verdeutlichen, muß noch einmal zu diesen Grundakten zurückgegangen werden.

Wenn Individuen und Gemeinschaften etwas erleben und dieses ausdrücken, dann liegt im Ausdruck nicht nur Seelisches, eine Befindlichkeit, wie Trauer oder Freude, sondern es wird auch 'etwas' ausgedrückt. Diesen Zusammenhang hatte Humboldt bereits als eigentümlich für die Sprache gekennzeichnet, worauf ich im Abschnitt über Heymann und Steinthal verwiesen habe. Der sprechende Mensch drückt etwas

aus, er redet über eine Sache, und er drückt sich aus, seine Sicht, seine Interpretation, seine Bewertung.

Diesen Zusammenhang sieht Litt unaufhebbar im Wechselspiel von Kundgabe und Verstehen. Jede Mitteilung "bedeutet etwas, und dieses Etwas ist nicht etwa der seelische Vorgang, der sich im Mitteilenden abspielt, sondern ein Außerpsychisches, Ideelles: es ist, kurz gesagt, der Sinn der Mitteilung"[44].

Diese Sphäre des Sinnes wird 'objektiv' und eigenständig. Sie kann sich auf eigentümliche Weise aus dem Zusammenspiel von Kundgabe und Verstehen lösen und als eigene Größe in diesem Geschehen auftreten.

In der Kundgabe kann ein Mensch den Sinn nur durch Symbole ausdrücken, zum Beispiel durch Sprache. Dann aber kann der Sinn ohne Einbuße seines Gehaltes aus dem Erlebnisverband des Subjektes herausgelöst werden, er ist dann 'objektiv'. Das Ich drückt etwas aus, das Du kann sich darauf beschränken, 'etwas' zu verstehen, ohne das Du zu verstehen. Wird auf diese Weise das Verstehen äußerst 'verdünnt', spricht Litt von einem Minimum des Verstehens. Es ist auf reine Sachlichkeit reduziert. Das wird dort erreicht, wo sowohl Mitteilender wie Empfangender die Intention lediglich auf das Symbol der Kundgabe richten. Dieses allein ist dann die Basis der Beziehung, kein gemeinsamer Erlebnisraum mehr. Die eine Seite teilt sachlich mit, die andere nimmt sachlich zur Kenntnis. Gegenseitiges Verstehen der Seelenlagen muß nicht erfolgen.

Damit besteht jetzt zwischen Individuum und Gemeinschaft ein 'gemeinsames Mittelstück', die selbständige Welt des Sinnes und objektiven Geistes. Litt verweist darauf, daß zwar mit unterschiedlichen Methoden, doch in der Sache eins, verschiedene Denker diese eigenständige Sinnsphäre beschrieben. "In der Anerkennung dieser Sphäre des Sinnes begegnen

sich Denker von so verschiedener Richtung, wie Husserl, Rickert, Simmel, Spranger"[45].

Um in vollem Umfang zu begreifen, wie notwendig und konstitutiv dieses 'gemeinsame Mittelstück' ist, daß es mehr ist als eben nur lockere Verbindung, ja, daß es so wichtig ist, daß ohne es Individuum und Gemeinschaft nicht bestehen würden, muß noch einmal auf den Grundakt von Kundgabe und Verstehen zurückgegriffen werden.

Dieser Grundakt ist nicht möglich ohne die Sprache. Ein Mensch, der zu sich Ich sagt, einen anderen ein Du nennt, muß dieses 'sagen'. Kundgabe und Verstehen sind nur in der Sprache möglich, wenn sie typisch menschlich sein sollen. Durch Laute, Minen und Gebärden lassen auch Tiere ihresgleichen an ihrem inneren Geschehen teilhaben. Menschlich wird die Verständigung erst, wenn das gesprochene Wort seelisches Geschehen und objektiven Sinn ausdrückt.

Für Litt ist deshalb die Sprache ein Gefüge von sinnlich fixierten "Bedeutungen"[46]. Innerhalb der Erlebnisrelationen kommt diesen Bedeutungen eine besondere Eigenart zu. Im Lebensgeschehen reiht sich Erlebnis an Erlebnis, jedes einmalig, besondert, gekennzeichnet durch eine 'vergehende' Erlebniszeit. Die 'Bedeutung', der 'Sinn', der dem Erlebnis zukommt, geht nicht in der Zeitlichkeit des Vorganges auf. Bedeutung ist gleichsam zeitüberlegen, objektiv, Litt sagt 'zeitlos'. 'Bedeutung' kann 'zu jeder Zeit' wieder realisiert werden. Genau das leistet die Sprache. "Eben dieser ihr zeitüberwindender Charakter ist es, durch den sie die 'Objektivität' des in Gestalt der Sprache vorliegenden Gehalts eindringlich bezeugen"[47].

Das Ich-Du-Verhältnis, das Geistwerden des Ich und das Entstehen von Gemeinschaft ist nach Ausgestaltung und Wirkung nicht von der Sprache zu trennen. Nach Vorliegen der Ana-

lyse scheint das selbstverständlich. Ist der Blick auf diesen Tatbestand gerichtet, leuchtet auch unmittelbar ein, daß menschliche Gemeinschaft nicht ohne artikulierte Sprache möglich ist. Auf dieses unmittelbar Einleuchtende sind jedoch viele Gesellschaftstheorien nicht gekommen. Bei Natorp, Tönnies, Otto, Petersen und Spann, um nur einige zu nennen, fehlt das Nachdenken über Sprache fast ganz. Petersen bekommt in seinen theoretischen Werken den gesamten Komplex der Sprache nicht in den Blick. Obwohl Individuum und Gemeinschaft ohne Sprache nicht existieren können, die 'Bereiche der Lebensnot' nicht zu bewältigen wären, Kultur nicht ohne Sprache angeeignet werden kann, verliert Petersen kein Wort darüber. Auch Spann, der so nachhaltig auf die Pädagogik wirkte, konzipierte seine 'Gesellschaftslehre' ohne Berücksichtigung der Sprache. Im Stichwortregister gibt es unter Sprache lediglich den Verweis auf Mitteilung.

Erst durch die Sprache, so Litt, gibt es für Individuum und Gemeinschaft eine Welt. Beide Größen sind ohne 'Welt' nicht denkbar. Welt nun freilich ist viel mehr als nur die Sprache. Litt sieht in ihr nur das beste Beispiel für die Entstehung der Sinnsphäre. "Allein die Sprache ist mit denjenigen Zügen, die an ihr hervorgehoben werden, nur das eindruckstarke Paradigma eines Verhältnisses, das über die Grenzen des Sprachlichen weit hinausreicht. Sie ist ja nur ein wenn auch besonders wirkungsmächtiges Glied innerhalb jenes Kreises von Schöpfungen, durch die die Gemeinschaft sich ihren geistigen Lebensraum schafft, ordnet und bevölkert. Sie alle zusammengenommen bilden für das Individuum die 'Welt', mit der es sich ins Einvernehmen setzen muß, um 'zu sich selbst kommen' zu können. Alles, was der Mensch in diesem Bestreben unternimmt, erlebt und erwirkt, ist in seinem Sinn und Erfolg nach dem Muster zu verstehen, das wir in Gestalt der sprachlichen Individualreifung vor Augen haben"[48].

Am Aufbau der gesellschaftlichen Wirklichkeit sind von An-

fang an drei Größen derart beteiligt, daß nicht eine schon fertig ist, um dann zur anderen in 'Beziehung' zu treten. Alle drei sind aufeinander verwiesen, Individuum , Gemeinschaft und Welt bilden eine unauflösliche Werdeeinheit, und nur zum Zwecke wissenschaftlicher Beschreibung ist eine Sonderung in Einzelfaktoren denkbar.

Bei der methodisch so abgesicherten Rückführung der Relation von Individuum und Gemeinschaft auf das Wirkgefüge von Kundgabe und Verstehen überholt sich die Frage, die noch Petersen stellte: Was ist das Erste? Der einzelne oder die Gemeinschaft? Für Litt sind Individuum, Gemeinschaft und Welt alle gleich ursprünglich. Es verbietet sich, irgendeiner Größe in diesem Verhältnis Priorität zuzuerkennen. Eine weitgehende Frage jedoch ist unbeantwortet. Wie weit reicht die Einbindung der einen Größe in die anderen? Wird dieses gesellschaftliche Gefüge zum 'Schicksal' für den einzelnen? Gibt es auch hier einen Sozialdeterminismus? Muß der einzelne erkennen, wie Petersen es formulierte, daß 'fremdes Seelenleben vom Ursprung her' die eigene Seele nährt? Folgt dann daraus notwendig Gemeinschaftserziehung und Erziehung zur Gemeinschaft?

Individuum, Gemeinschaft und Welt sind für Litt Schöpfungen des Geistes. Das Individuum als Abstraktum, als das Insgesamt seiner Leiden und Taten, ist nichts Fertiges, sondern immer ein 'Aufgegebenes'. So sind auch Gemeinschaft und Welt nichts Fertiges. Sie bringen sich in immer neuen Gestaltungen neu hervor. "Die Gemeinschaft schafft sich, das Vorhandene kühn überbietend, einen Lebensraum, der in allen Teilen Geist von ihrem Geiste ist. Sie umgibt sich mit einem Kranz von Gestaltungen, in denen sie nicht eine von außen andrängende Gegenmacht, sondern - sich selbst vor Augen hat. Sie steht im Mittelpunkt einer Welt, die Spiegel ihres eigenen Wesens ist"[49].

Alle drei Größen in diesem Wechselspiel sind 'Geist', Mensch, Individuum und Welt sind geisterfüllt. In allen Gestaltungen

steht der Geist deshalb sich selbst gegenüber. Im Anschluß an die Hegelsche Philosophie fand Litt den Geist als das Nichtfertige. Er muß sich selbst zu dem machen, der er sein soll. Er muß sich alles erst erwerben, das heißt schließlich, er ist geschichtlichen Charakters; "'geschichtlichen' Charakters sein heißt ja nichts anderes als: seine Gestalt nicht aus den Händen einer zeitüberlegenen Gewalt als unabänderliche Schickung entgegenzunehmen, sondern aus selbsteigenem Wollen, Tun und Schaffen zur Reife bringen"[50].

Die weitere Analyse des Geistes kann hier abgekürzt werden; im einzelnen wurde sie schon von Lassahn durchgeführt[51] und ihre spezielle Interpretation von Litt von der Hegelschen abgesetzt. Für das hier zur Untersuchung stehende Verhältnis besagt diese Geistthese, daß es sich um kein Naturverhältnis handelt, das durch Kausalität bestimmt ist. Naturverhältnisse sind charakterisiert durch Notwendigkeit, der Geist hat, mit Hegel zu reden, seine Substanz in der Freiheit. Individuum, Gemeinschaft und Welt als drei Erscheinungsweisen des Geistes werden deshalb in ihrem Wechselspiel durch Freiheit bestimmt. Damit hat Litt den logischen Ort aufgewiesen, an dem Freiheit in der Gesellschaft ihren Ursprung hat. Es ist kein Rechtsverhältnis. Freiheit in der Gesellschaft folgt aus der transzendentalen Bestimmung des Geistes.

"Alles das, was Ich und Du einander sind, alles das, wodurch sie einander vorwärts helfen, ist nur deshalb möglich, weil sie nicht durch den Machtspruch naturhafter Notwendigkeit aneinandergeschmiedet sind, sondern einen Spielraum zwischen sich haben, der in Freiheit geordnet sein will. Wie stark auch beide an persönlichem Gewicht, an Reife, Güte oder Willensmacht voneinander abweichen mögen - wie sehr auch der eine zu führen, der andere bloß zu folgen scheint: 'menschlich' ist ihr Verhältnis nur in dem Falle, daß dieses Feld der Freiheit, von beiden Seiten verwaltet und bestellt, sich zwischen ihnen breitet"[52].

Der Spielraum zwischen Ich und Du und zwischen Ich und der geistigen Welt ist nicht nur das freie Feld für das gegenseitige Vorwärtsbringen; dieses Feld der Freiheit ist auch der Platz für Verfehlung, Täuschung, für Hindernisse und Einschränkungen. Es beherbergt den ganzen Reichtum menschlicher Regungen, von glühender Liebe bis zu loderndem Haß. "Das freie Feld, das Ich und Du zugleich vereint und trennt, könnte nicht die Stätte beglückenden Aufbaus sein, wenn es nicht auch zum Tummelplatz verwüstender Leidenschaften zu werden vermöchte"[53].

Auch das Phänomen 'Welt', das Ich und Du ebenso vereint wie trennt, ist von diesen dauernden, weil wesensbedingten Spannungen und Widersprüchen durchzogen. Denn auch in dieser Sphäre herrscht die Freiheit, die sowohl das Füreinander ermöglicht, als auch Verfall, Abkehr und jede Art von Treulosigkeit. "Von diesem dunklen Untergrund ist die Freiheit nur um den Preis ihrer Vernichtung abzulösen"[54]. Wie uneingeschränkt diese Feststellung auch für die Sphäre des objektiven Geistes gilt, demonstriert Litt wiederum am Beispiel der Sprache als dem deutlichsten Paradigma dieser 'Welt'. Eben weil die Sprache als Symbol sich vom Erlebnis zu lösen vermag, steht sie, "im Gleichnis gesprochen, mit Himmel und Hölle auf gleich gutem Fuß. Die Schlagkraft ihrer Prägungen, die Wucht ihrer Gefüge, die Anmut ihrer Formen - alles dies stellt sie mit gleicher Bereitwilligkeit der Lüge wie der Wahrheit zur Verfügung. Sie versagt so wenig den verruchtesten wie den gütigsten Seelenregungen ihre Dienste"[55].

Die Widersprüchlichkeit des Geistes, die Macht der Zweideutigkeit, die in ihm liegt, beherrscht alle Sphären, die dieser Geist sich selbst schafft und bildet; die Zweideutigkeit bleibt auf der Seite des Individuums erhalten, ewige Spannungen durchziehen alle gesellschaftlichen Verbindungen, und die Macht der Zweideutigkeit bestimmt alle Gebilde der

vom Menschen geschaffenen Welt. "Blicken wir in dieses Getriebe hinein, dann erkennen wir, welch verfängliches Beginnen es war, als der Mensch sich in Gestalt der 'zweiten Natur' eine 'Welt' schuf, die ihm einerseits als ein Objektives, als ein von ihm selbst Unterschiedenes und in sich Beruhendes gegenübersteht und die doch andererseits von ihm aufgenommen und beseelt zu werden verlangt. Er hat sich damit der Sicherheit eines im 'Selbstverständlichen' geborgenen Seins begeben, hat sich aus dem eigenen Schwerpunkt herausgehoben und in ein Element der Künstlichkeit, der Mittelbarkeit, des indirekten Tuns hineingestellt, das von der strengen Eindeutigkeit der Natur nichts weiß und allen Mächten der Verführung freie Hand läßt"[56].

Diese Analyse könnte zunächst eine pessimistische Stimmung evozieren, Litt fragt selbst, ob dem Menschen nicht besser diese Freiheit erspart geblieben wäre, die in einem Wissen von so entmutigendem Inhalt ihre Krönung findet. Doch diese zunächst entmutigende Einsicht wird durch zwei Faktoren begrenzt.

Der erste Faktor besteht im Erheben des Wissens um diese Zweideutigkeit. Zwar vermag das Wissen die Zweideutigkeit selbst nicht aus der Welt zu schaffen, aber die Zweideutigkeit bleibt nicht mehr in einem Verhältnis der Gleichordnung. Mit dem Wissen um Zweideutigkeit übergreift der Mensch die Ordnung von gut und böse in einem übergeordneten Standpunkt.

Der zweite Faktor besteht in der Analyse dieses übergeordneten Standpunktes und erbringt den Nachweis vom'Primat des Normgemäßen'[57]. Litt führt eine feingliedrige begriffslogische Beweisführung, die hier abgekürzt werden kann. Um die Zweideutigkeit hemmen zu können, muß dieses Urteil selbst der Zweideutigkeit entrückt sein, es muß als 'eindeutig' ausgewiesen sein, wenn es nicht sinnlos erscheinen soll. Die Urteile, in denen die Begriffe 'zweideutig' und

'eindeutig', 'wahr' und 'falsch' bestimmt werden, müssen dem Grunde nach vor diesen Urteilen liegen und notwendig den Anspruch erheben, 'wahr' zu sein. So kann der Begriff der Zweideutigkeit nicht als eine einfache Gegen-Forderung gelten; er bringt nur eine Verneinung der Wertqualität der Eindeutigkeit zum Ausdruck. Um aber verneinen zu können, muß die Qualität des Verneinten vorausgesetzt werden. "Verneinen läßt sich nur, was ideell bejahungsfähig ist"[58].

Über alle Zweideutigkeit hinweg weiß der Mensch also um den wahren Sinn, das Rechte, das Normgemäße, das Gute. Die ernüchternde Analyse der wesensbedingten Spannungen in allem Geistigen, der immerwährenden Gefährdung, um deren Preis nur die Freiheit zu haben ist, endet nicht bei einem verzagten Pessimismus, sondern beim festen Wissen um den Primat des Sinnpositiven.

Es gibt mehrere Kritiker Litts, die den Primat des Sinnpositiven zu gering einschätzen und deshalb Litt Konservativismus, Pessimismus oder Resignation vorwerfen. K.Kessler schreibt: "Aber Litt schießt dann doch weit über das Ziel hinaus und verfällt der Resignation, die ihn der Reaktion in die Arme treibt", und G.Würtemberg nennt das Werk Litts "einen scharfen zentralen Vorstoß gegen Schulreform und neue Schule"[59]. Diese Kritiker verwechselten einfach Litts kritischen Realismus mit Pessimismus. Freilich hat Litt sich niemals irgendeiner Reformeuphorie ausgeliefert, sondern alle neuen Angebote stets sehr kritisch überprüft.

Die weitergehenden, nunmehr die Details aufschließenden Analysen Litts können hier zurückgestellt werden. Die Strukturprinzipien für den Aufbau der gesellschaftlichen Wirklichkeit ist für Litt zugleich eine geschichtliche; seine Strukturlehre erhebt den Anspruch, das geschichtliche Leben zu deuten; "die Erkenntnistheorie der Geschichte ist eingebettet in die Metaphysik des Geistes"[60]. Die Strukturprinzipien dieser Metaphysik des Geistes bilden damit zu-

gleich die Strukturprinzipien einer jeden Erziehungstheorie. Sie wäre nach Litt immer nur ein Sonderfall der Geisteswissenschaften. Die Strukturprinzipien aber erbrachten die Einsicht, daß eine Beschreibung von Individuum und Gemeinschaft bereits eine Reduktion darstellt. Das Verhältnis enthält drei Größen. Individuum und Gemeinschaft sind nicht zu erfassen ohne ein 'Mittelstück', ohne die 'geistige Welt'. Nicht zuletzt war es die Geschichtsphilosophie, die zur Erweiterung dieses Blickes beitrug. Individuum, Gemeinschaft und geistige Welt sind Erscheinungsformen des geschichtlichen Lebens. Mit einer ontologischen Betrachtungsweise, wie Petersen es versuchte, verfehlt man ihren Sinn und ihr Wesen.

4. DER GEIST BILDET SICH DURCH DEN GEIST

In einem Rückblick tritt deutlich die große gedankliche Leistung Litts hervor. Er hat nicht nur am umfangreichsten die Zeitdiskussion über Individuum und Gemeinschaft aufgegriffen, sondern auch bis zu einer so elementaren Grundlegung zurückgeführt, die viele Fragestellungen, die so heftig diskutiert wurden, als reduktionistisch erwiesen, beziehungsweise als falsch gestellt.

Die Frage, ob der Individualität oder der Gemeinschaft Priorität zukomme, kann nur gestellt werden von der Annahme aus, daß 'fertige' und 'selbständige' Größen miteinander in 'Beziehung' treten. Die gesamte 'Beziehungssoziologie' erweist sich als zu spät ansetzend. Das, was Litt mit seinem Modell der 'Verschränkung der Perspektiven' herausstellt, setzt lange vor den Beziehungen ein. 'Beziehung' wird als räumlich denkendes Modell entlarvt, das dem Sachverhalt nicht gerecht wird.

Die These von der Priorität der Gemeinschaft übersieht immer wieder den negativen Charakter, den Gemeinschaft auch tragen kann. Von Spann bis Petersen zieht sich der ungebrochene Glaube an die ausschließlich erweckende Kraft der Gemeinschaft. Erst spät fügt Petersen eine Analyse des Bösen an, ohne daß diese in die Grundlegung seiner praktischen Pädagogik eingegangen wäre.

Priorität der Gemeinschaft zieht auch immer den Gedanken des Dienstes an der Gemeinschaft nach sich, als 'Dienst an der Nation' bei Lietz, oder gar in der Meinung, das ganze Leben sei ein Gefüge von Diensten, bei Petersen. Schulpraktisch hat das immer eine Auffassung von Ganzheit oder Gesamtheit als Grundlage für didaktische und methodische Entscheidungen zur Folge.

Die Frage, ob die Gemeinschaft organisch oder mechanisch-rechtlich organisiert sei, erweist sich ebenso als reduktionistisch. Formelhaft könnte man mit Litt antworten, ihr Strukturprinzip ist weder biologischer noch rechtlicher, sondern geistiger Art. Am deutlichsten könnte man die unterschiedlichen Auffassungen an der Familie nachweisen. Als rein organischer Verband unterschiede sie sich nicht von einer 'Familie' der Schwalben, als rein rechtlicher Verband nicht von einem eingetragenen Verein. Es ist die geistige Struktur, die sie zur typisch menschlichen und sittlichen macht.

Von den Analysen Litts her wird deutlich, daß in den anderen Ansätzen die Kultur ausgeklammert bleibt, nur eine Randstellung einnimmt oder nachträglich mühsam als 'Schöpfung' erklärt wird. Es wird noch zu untersuchen sein, daß die Nichtberücksichtigung der Sinn- und Wertsphäre dazu führt, daß zum Beispiel Lietz, Otto und Petersen keine Grundlage für eine Lehrplankonstruktion haben. Entweder gibt es so gut wie keine Ausführungen zu einem Curriculum bei ihnen,

oder diese Angaben sind eher beiläufig und zufällig und entbehren jede argumentative Kraft.

Für eine pädagogische Theoriebildung erweist sich auch die Frage, ob Persönlichkeits- oder Gemeinschaftserziehung Priorität habe, als falsch gestellt. Überhaupt fällt auf, daß Litt den Begriff 'Erziehung' meidet und von Bildung spricht. Erziehen bedeutet für ihn, daß der Erzieherwille sich in ein bestimmtes Verhältnis zur Zukunft setzt. Er muß das Ziel kennen, zu dem hin er erziehen will. Dies setzt strukturell ihn in die Funktion des 'Führers'. In 'Führen oder Wachsenlassen' führte Litt diese Analyse deutlich durch[61]. Immer dort, wo in pädagogische Theorie und Praxis der Erziehung Priorität eingeräumt wird, wird der Erzieher zum Vorbild und Führer, so bei Lietz, genau so bei Petersen, wo selbst die Unterrichtslehre zur 'Führungslehre' wird, der Erzieher der Führer in der pädagogischen Situation.

Der Mensch als Geistwesen bildet diesen Geist in einem spannungsreichen geistigen Gefüge, in das er eingebunden ist, aus. Der Lehrer ist bei diesem Vorgang, der kein Prüfungs- und Entwicklungsprozeß ist, Mittler. Er ist 'Anwalt der werdenden Seele' und zugleich Anwalt des objektiven Geistes.

Die gesellschaftliche Welt, die geschichtliche Welt ist für Litt eine geistige Welt, und das heißt ein geistiger Wirklichkeitszusammenhang. In diesem wird es zur Hauptbestimmung des Menschen, sich selbst zu bilden, das freie Feld zwischen Ich und Du und geistiger Welt in eigener Verantwortung zu gestalten und damit am eigenen Wesen zu modeln. Es ist die Hauptbestimmung des Menschen, sich selbst zu bilden. Die Theorie kann nach Litt nur die streng funktionale Seite dieses Vorganges erfassen. "In ihr ist das Verhältnis zwischen dem Erzieher, dem Zögling und den überpersönlichen Mächten in streng allgemeingültiger Weise festgelegt"[62].

Alle bewußt gestaltete Erziehung, jeder Bildungsprozeß ruht vor aller Theoriebildung auf einer 'unreflektierten Weise der Menschenformung' auf, diese "bildet den allgegenwärtigen Untergrund und Hintergrund, das kaum bemerkte, wie Luft und Licht hingenommene Medium, ohne das es ein bewußtes und an Zielen orientiertes bildnerisches Tun schlechterdings nicht geben würde"[63].

In diesem allgegenwärtigen Unter- und Hintergrund hat die pädagogische Theoriebildung ihren Ausgangspunkt. Nach Litt kann sie deshalb niemals annehmen, sie könne ganz von vorn anfangen oder in eine ganz andere Richtung gehen. Sie könne auch diesen 'plastischen Genius' nicht durch technologische Regeln ersetzen.

Bilden heißt für Litt, Weltbezug herstellen, Welt verstanden als jenes geistige Beziehungsgefüge von Mensch, Gemeinschaft und objektivem Geist. Formal kann er deshalb bestimmen, was Bildung sei. "So dürfen wir als 'Bildung' jene Verfassung des Menschen bezeichnen, die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt 'in Ordnung zu bringen'"[64].

Würde man bei diesem Bildungsvorgang irgendeinem Faktor in der geistigen Welt Priorität einräumen, wäre es mit der Freiheit im Bildungsprozeß geschehen, der Geist würde um seine Substanz betrogen. Dieser Hinweis ist ganz ernst zu nehmen. Seine Bedeutung kann man ermessen, wenn man rückblickend feststellt, daß das Phänomen der Freiheit bei Lietz, Otto und Petersen keine Rolle spielt.

Orientierte man sich an einem Faktor, würde dieser notwendig zu einem Ideellen, zu einer Norm werden, die zu erfüllen ist. Das kann bei Petersen sehr deutlich nachgewiesen werden. Da für ihn der Mensch aus der Gemeinschaft lebt, wird diese zu etwas, was sein soll. Litt hat in seiner Analyse heraus-

gestellt, daß damit die Reziprozität der Perspektiven zerstört wird. Das Ideal ist jetzt zu verwirklichen, der Mensch rückt in eine Objektstellung, er wird ein nach einem Ideal zu bildendes Objekt. Nicht der kleinste Teil der geistigen Welt kann dieser Funktion überlassen werden, ohne daß von den Konsequenzen nicht auch der Mensch ergriffen würde.

Ist einmal einem Faktor Priorität zugemessen, ist ein Ideal aufgestellt, geht ein Teil des Selbstwertes beim Individuum verloren. "Es ist lediglich Durchgangsstelle eines Geschehens, das an ihm verläuft, nicht von ihm seine Impulse empfängt"[65]. Litt hat diese Konstellation an vielen Gestaltungen nachgewiesen. Sie verwandelt den Menschen in ein Objekt, wenn er einem Bildungsideal folgt, wenn er erziehliche Ziele aufstellt, wenn er den Geschichtsprozeß determiniert, für ihn feste Ziele voraussetzt, wie es der Marxismus tut, oder wenn er Mensch und Natur unbedacht gleichsetzt. Die Zielbestimmung enthält immer etwas, was außerhalb des konkreten Menschen liegt. Immer wird der Mensch im Grunde um seine Freiheit gebracht. Der Erzieher wird kaum mehr als ein Erfüllungsüberwacher der Norm.

Litt hat immer wieder energische Kritik an einem Bildungsideal vorgetragen, besonders deutlich in 'Führen oder Wachsenlassen'. Das ist auch vielfältig aufgearbeitet worden und kann hier ausgeklammert werden. Für Litt liegt in der geistigen Welt selbst jener Wert und jene Funktion, die ein Bildungsideal zu erfüllen hätte. "Als ob Wissenschaft und Kunst, Religion und Sittlichkeit, verstanden als die ewigen Objektgestaltungen des lebendigen Geistes, es nötig hätten, sich ihren Sinn und Wert von dem Beitrag zu erborgen, den sie zur 'Bildung' des Menschen leisten! Als ob nicht umgekehrt die bildende Wirkung, die ohne Frage von ihnen ausgeht, gebunden wäre an die Unangreifbarkeit des Selbstwertes, der ihnen als solchen eignet"[66].

In der tätigen Auseinandersetzung mit den Objektgestaltungen des lebendigen Geistes gewinnt der subjektive Geist seine eigene Form und schafft zugleich neue Formen des objektiven Geistes.

Der objektive Geist aber ist eben auch Geist, das heißt er kann nicht in die Funktion eines Kulturgutes, das man sich aneignen kann, nicht in die Funktion von Unterrichtsstoffen verwandelt werden, die man kennen muß. Immer, wenn das angenommen wird,stehen sich 'Kräfte', die es zu schulen gilt auf der einen Seite, und 'Stoffe', die diese Schulung ermöglichen, auf der anderen Seite gegenüber. Die Denkweise enthüllt ein räumliches Modell. Litt wird nicht müde, zu betonen, daß dies unzulässigerweise aus der Naturwissenschaft übernommen wurde. Die Relation von Geist zu Geist ist grundsätzlich anderer Art. "Hier wirkt das, was im Innern angelegt ist, und das, was von außen herantritt, in einer Weise ineinander, für das es außerhalb dieser Dimension des Seins kein Analogon gibt"[67].

Der überindividuelle Geist in seiner Zeitverfassung ermöglicht einen Bildungsprozeß, der dem subjektiven Geist alles zuführt, was er zur eigenen Formwerdung benötigt und dies zugleich in einer Weise tut, die die Formgebung nicht präjudiziert, das heißt der nicht die Freiheit beeinträchtigt. Wenn das Ich den Boden des gesellschaftlich geprägten Geistes betritt, entfernt es sich nicht aus der eigenen Lebensmitte, sondern die Berührung und Auseinandersetzung ist unabdingbare Voraussetzung. Ohne Zusammenkommen, sagt Litt, gibt es auch kein Zusichselbstkommen. "Nur wenn es ein Zeitüberlegenes gibt, an dem der Geist erwachsen kann, ohne sich in ihm zu verlieren, nur dann ist ein Einfluß auf werdende Seelen denkbar, der sich auf den Geist verpflichtet und doch zugleich in Freiheit sein Schicksal wählen heißt"[68].

Litt hat damit - und das war seine erklärte Absicht - ledig-

lich die Prinzipien einer streng formalen Strukturtheorie angegeben. Die inhaltliche Ausgestaltung bleibt allemal der entscheidenden Tat überlassen.

Die weitere Interpretation der Bildungstheorie Litts kann hier beiseitegelassen werden; die Hauptgedanken sind oft genug vorgetragen worden[69]. Für diese Untersuchung kam es darauf an, daß Litt, unter Einbeziehung der gesamten Zeitdiskussion, das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft auf eine so umfassende Weise behandelt, daß daraus ein Verhältnis von Mensch und Welt wird, um mit einem Titel eines der Hauptwerke von Litt zu sprechen.

Diese Analyse ist nicht später angefügt; es ist nicht so, daß Litt zuerst das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft untersucht hätte, und dann später eine Erweiterung vorgenommen hätte. Nein, bei seinem ersten Anlauf zur denkenden Bewältigung dieser Zusammenhänge, in 'Geschichte und Leben', taucht das Problem auf. Individuum und Gemeinschaft stehen in unauflöslicher Verschränkung ihrer Perspektiven zueinander und mit der geistigen Welt, der beide angehören. Dieses Prinzip ist so grundlegend bei Litt, daß es auch die formale Struktur seiner Bildungstheorie bestimmt. Im Bildungsprozeß wird der Mensch nicht auf die objektiven Gehalte verwiesen, er ist auf sie prinzipiell angewiesen.

Individuum und Gemeinschaft sind derart nicht etwa auf den objektiven Geist verwiesen, sondern sie sind genauso auf ihn angewiesen, es gibt keine Bildung des Individuums ohne objektiven Geist, es gibt keine gesellschaftlichen Prozesse und Bildungen ohne diesen objektiven Geist. Allein die Sprache mit ihren Sinn- und Wertbezügen steht paradigmatisch für dieses Verhältnis.

Das Lebenswerk von Litt vermag aber auch zu verdeutlichen, in welch einer reduktionistischen Weise viele gegenwärtigen

Gesellschaftstheorien dieses Problem darstellen. Das ist im Anschluß an Litts Gedankenführung gerade in Bonn aufgearbeitet worden[70]. In der gesellschaftlich-geschichtlichen Welt und in der Lebenswirklichkeit, hier auch in der Erziehung, führt ein derartiger Reduktionismus allemal zu einem Verlust an Subjektivität. Trotz aller gegenteiligen Beteuerung ist das bei den meisten reformpädagogischen Theorien nachweisbar. Es klingt fast wie eine Ironie der Geschichte, daß es gerade die Theorie von Litt war, der man so oft konservative Kritik der Reformpädagogik vorgeworfen hat, die unermüdlich bestrebt war, die Freiheit der Subjektivität zu retten.

ABSCHLUß

EIN INSTRUMENTARIUM ZUR STRUKTURIERUNG PÄDAGOGISCHER THEORIEN

Dieser Untersuchung liegen zwei Hypothesen zugrunde: Jede Pädagogik ist - in Theorie und Praxis - in 'unzähligen geheimen Relationen'(Meinecke) mit dem Substantiellen ihrer Zeit verknüpft. Es ist der eine Geist in seiner zeitgebundenen Form, der sich in Politik, Wirtschaft, Religion, Kunst, Sittlichkeit, Geselligkeit und Erziehung aktualisiert. Versucht man eine Epoche zu erfassen, die Grundstrukturen ihres Denkens freizulegen, ist nach den Erscheinungsformen dieses Zeitgeistes zu fragen. Die Analyse des Zeitgeistes liefert das Strukturprinzip zur Beschreibung einer Epoche.

Die zweite Hypothese umfaßt eine erweiterte anthropologische Fragestellung. Die Frage nach dem Menschenbild allein erweist sich als reduktionistisch. Der Mensch ist nur zu verstehen, wenn man auch auf die Formen seiner Gesellung und auf seine Werke blickt, das heißt auf die Gesamtheit der gesellschaftlichen und geschichtlichen Welt. In dieser Frage erweisen sich Gesellschaftslehre und Erziehungslehre als im Grunde verbunden. Die theoretische Behandlung dieses Problems und die Berücksichtigung in der Erziehungspraxis können deshalb zu einem Maßstab für die Breite der Fundierung von Theorie und Praxis werden.

Für die Zeit der Reformpädagogik, zunächst jenen Zeitraum von etwa 1890 bis 1933, zeigt sich die Auseinandersetzung mit der Thematik von Individuum und Gemeinschaft als ein zentrales Problem des Zeitgeistes. Seit der Französischen Revolution ist es latent in der Diskussion, die großen demographischen Bewegungen im letzten Drittel des 19.Jahrhunderts erhöhen die Aktualität. Die entstehende Soziologie findet an dieser Problemlage ihr erstes großes Arbeitsfeld. Die

Psychologie erweitert sich von einer Individual- zur Sozialpsychologie. In der Pädagogik entsteht die bewußte Form der Sozialpädagogik. Sie drängt über die engen Grenzen der Schulstube hinaus und erfaßt alle Bereiche des Lebens. In der Geschichtswissenschaft erfolgt eine Verschiebung des Arbeitsfeldes. Nicht mehr große Männer allein werden als Akteure der Geschichte betrachtet, sondern Klassen, Stämme, Völker oder Kulturen. Die Literatur ist angefüllt mit Themen aus diesen Motivkreisen. In Rechtsphilosophie und Philosophie werden die Verhältnisse des einzelnen zur Gruppe thematisiert. Die Volkswirtschaftslehre erweitert ihre Fragestellungen um dieses Thema, und erstmals öffnen Pädagogen ihre Theoriebildung auch für volkswirtschaftliche Fragen.

Die Geschichte des Problemfeldes von Individuum und Gemeinschaft und der die Fachdisziplinen übergreifende Zusammenhang der Fragestellung konnte im ersten Teil der Arbeit nur aufgedeckt, nicht bis ins Detail hinein verfolgt werden.

Die Weise, in der sich einzelne Pädagogen mit diesem großen und zentralen Thema des Zeitgeistes auseinandersetzten, bildete den zweiten Teil dieser Untersuchung. Lietz wurde dafür ausgewählt, weil er, am Anfang dieser Epoche stehend, zugleich repräsentativ für die gesamte Landerziehungsheimbewegung ist. Die Praxis seiner Pädagogik macht deutlich, daß der Gedanke der Gemeinschaft bei seinem Tun im Vordergrund steht. 'Die Gemeinschaft als Lebensform' verfolgt das letzte Ziel, 'Dienst an der Nation' zu sein. Die Praxis der Hermann-Lietz-Schulen erhält erst von dieser Zielsetzung her ihren Sinn. Erziehung, wie sie Lietz vorschwebte, ist nur in der Gemeinschaft möglich. Wird so von der Gemeinschaft her gedacht, erhält die Erziehung Vorrang; Unterricht und Ausbildung rücken in eine nachgeordnete Stellung.

Berthold Otto wurde ausgewählt, weil gerade seine 'Außenseiterstellung' eine jede Zuordnung so erschwerte. Er gilt als 'Vertreter einer Pädagogik vom Kinde aus', was nur be-

dingt richtig ist, als der 'Erfinder' des Gesamtunterrichts, was nicht bis zum Grunde seiner Absicht vordringt, oder schlicht als eigenwilliger Alleingänger. Die Analyse seines Werkes unter der Fragestellung dieser Arbeit zeigt gerade bei Otto eine ganz intensive Verflochtenheit der pädagogischen Probleme mit ökonomischen, politischen und philosophischen Fragestellungen. Otto kann gleichsam als ein Prototyp für die hier aufgeworfene Fragestellung angesehen werden.

Das Ergebnis aber zeigt auch, daß sein volksorganisches Denken nur eine spezielle Ausprägung des Zeitgeistthemas darstellt, in einer Form, die dem Gemeinschaftsgeist so großen Vorrang einräumt, daß darüber die Individualität verloren zu gehen droht. Die Schulpraxis, allen Formen voran der Gesamtunterricht, erweist sich als eine praktische Ausbildung volksorganischen Denkens.

Otto erscheint gar nicht mehr als der potentielle Außenseiter; er bleibt eingebunden in die Tradition der Herbartschen Psychologie, vermittelt durch Steinthal und Lazarus; das volksorganische Denken ist hervorgegangen aus der Auseinandersetzung mit den philosophischen Prinzipien und der methodischen Auffassung von Paulsen. Erstmals findet die Volkswirtschaftslehre breiten Eingang in das pädagogische Denken. Ottos Pädagogik erweist sich als dezidierte Gemeinschaftspädagogik.

Von den vielen reformpädagogischen Theorien hat die von Petersen eine breite praktische Anwendung gefunden. Im Ausland, in den Niederlanden, in Japan, den USA, gibt es immer noch zahlreiche Jena-Plan-Schulen. In Deutschland sind einige kräftige Versuche zur Neubelebung dieser Pädagogik zu verzeichnen. Das alles geschieht vor dem Hintergrund einer inzwischen heftig umstrittenen Theorie. Die Gegner sehen in Petersen einen Wegbereiter und Mitläufer des Nationalsozialismus. In der Weimarer Zeit stand er neben den großen tra-

ditionellen Theorien, der geisteswissenschaftlichen und der beginnenden empirischen; in gewisser Weise verkörpert er ähnlich wie Otto eine Außenseiterstellung. Seine Lebensgemeinschaftsschule paßt nicht in die Reihe der 'Bewegungen', die Nohl beschrieb.

Die hier vorgelegte Analyse vermag aufzuzeigen, wie umfangreich Petersen die Diskussion über die geisterfüllte Gemeinschaft, die allein zum Erwecker neuer geistiger Kräfte wird, aufgreift. Seine Gemeinschaftspädagogik findet ihre Grundlagen in einer Gesellschaftslehre, die von der geistigen Kraft der Gemeinschaft überzeugt ist. Ein sozialer Idealismus erkennt in der Gemeinschaft ein 'Gefüge von Diensten'.

Petersen konzipierte diese Theorie noch bevor er nach Jena berufen wurde. Gesellschaftstheoretiker, Volkswirte und Wundt mit seiner Ethik und Völkerpsychologie standen Pate. Die spätere Praxis der Jena-Plan-Schule ist gleichsam die Sollensforderung für die in der theoretischen Analyse gefundenen Bedingungen. Da der Mensch nur in der Gemeinschaft Mensch werden kann, soll Gemeinschaft in der Erziehung die allumfassende Vorausetzung werden.

Ähnlich wie bei Otto rückt auch bei Petersen die Gemeinschaft in eine absolute Vorrangstellung. Sie ist - Spann hatte es so herausgestellt - der Mutterschoß allen geistigen Lebens. Doch während Lietz ohne jede gründliche theoretische Reflexion Gemeinschaftserziehung einfach als geboten fordert, weil der bisherige Schulunterricht - wie der Augenschein lehre - nur wenig oder gar nicht charakterlich gebildete Menschen hervorgebracht habe, fand Otto einen theoretischen Ansatz in einer neuen von ihm geforderten Geisteswissenschaft, die den lebendigen Geist erfassen sollte.

Diese neue Geisteswissenschaft wird nur im Unwissen deutlich, bleibt über weite Strecken Programm, ist weitgehend im in-

dividuellen Erleben und der Selbstbeobachtung verhaftet. Aber sie faßt den Geist als Gemeinschaftsgeist, faßbar in der Sprache. Hier ist Otto der besten Tradition deutscher Sprachphilosophie verhaftet. Seine so oft angesprochene 'Außenseiterstellung' ergibt sich auch aus seinem unkonventionellen methodischen Vorgehen. Seine Überzeugung vom produktiven Gesamtgeist jedoch läßt ihn zu einer manchmal maßlosen Überschätzung der Gemeinschaft kommen. Alles Individuelle wird nur eine Spielform des volksorganischen Geistes.

Petersen, geschult an der aristotelischen Philosophie, geht die Problematik systematisch an. Dafür fand er in der philosophischen Tradition, aus der er kam, bei Wilhelm Wundt, keine Vorbilder. Er belegte seine Aussagen mit Ergebnissen aus der Gesellschaftslehre und Nationalökonomie. Dabei behandelte er gesellschaftswissenschaftliche Ableitungen so, als wären es Tatsachenaussagen. Das Ergebnis ist eine metaphysische Ontologie der Gemeinschaft. Zum ersten Male in der deutschen Pädagogikgeschichte wird in einem solchen Umfange die Gesellschaftslehre zur Prinzipienwissenschaft für Pädagogik gemacht. Petersen tut dies lange vor allen soziologischen Sozialisationstheorien. Seine Grundlegung erweist sich auch als sehr viel umfassender.

Theodor Litt wurde hier als Repräsentant des theoretischen Denkens ausgewählt. Von den eher theoretisch ausgerichteten Pädagogen dieser Zeit hat er am umfangreichsten die Diskussion über die Problematik von Individuum und Gemeinschaft aufgegriffen, zugleich auch am umfangreichsten metatheoretisch bearbeitet, wie der Problemkreis deutend zu erfassen ist.

Es gibt keinen zweiten pädagogischen Denker in dieser Zeit, der die metaphysische Fragestellung so weit wie Litt vorangetrieben hätte. Er geht erstmals in der Pädagogik der Frage nach, wie das Verhältnis von Ich und Du methodisch stringent erfaßt werden kann, ohne daß man durch das methodische

Vorgehen schon Präjudikationen vornimmt.

Seine Analysen erweisen dann zugleich auch viele vorhergehende als reduktionistisch. Das, was Individuum und Gemeinschaft sind, kann nicht zureichend bestimmt werden ohne das für beide Größen konstitutive Mittelglied, die geistige Welt. Bei Litt erweist sich das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft als eingebunden in den großen Zusammenhang 'Welt'. Es ist ein geschichtlicher Bedingungszusammenhang.

Die Durchführung dieser Arbeit hat ergeben, daß jeder der ausgewählten Vertreter in dem angegebenen Sinne repräsentativ für die Fragestellung war; jeder war auch typisch in der Ausprägung entweder der Praxis oder der Theorie. Das Modell kann als beispielhaft gelten.

Nach dieser Fragestellung könnten Kerschensteiner und die Vertreter des Arbeitsschulgedankens besser erschlossen werden. Ihre Vorstellungen vom Individuum werden komplementiert durch eine Gemeinschaftsvorstellung, die in Staat und Gesellschaft ein Rechtsverhältnis erblickt. Das steht der organologischen Gemeinschaftstheorie diametral gegenüber.

Ganz anders liegen die Voraussetzungen in der Jugendbewegung. Organologisch geprägte Gemeinschaftsvorstellungen dominieren hier über dem Geist des Individuums. In den Programmschriften der Jugendbewegung und in ihrem praktischen Jugendleben finden sich große Gemeinsamkeiten zu Lietz, nicht zuletzt war ja Wyneken,ursprünglich Mitarbeiter bei Lietz, der Jugendbewegung so eng verbunden, aber auch zu Otto und Petersen. Lietz wollte den Erzieher als Führer, Petersen sah im Lehrer den Führer in der pädagogischen Situation, in der Jugendbewegung stand das Führerprinzip im Vordergrund. Erst der größere Zusammenhang vermag zu verdeutlichen, wie jenes Führerprinzip notwendig aus dem Primat einer organologisch gedachten geistigen Gemeinschaft abzuleiten ist.

Die Kunsterziehungsbewegung hat ihren Ausgang genommen von der Klage, die Kunst erreiche nicht mehr die breiten Schichten des Volkes. Grund dafür bildet die Meinung, daß echte Kunst ihr Fundament im Volke, in der Gemeinschaft habe. Dahinter steht das gleiche Phänomen, das zum Beispiel Otto diskutierte, ob die herausragenden geistigen Gestalten Individuen oder Träger des Volksgeistes seien. In der Kunst zeigt sich dieses Thema in der Diskussion um das Genieproblem, Geniekult oder Massenkultur, das war die Frage. Die großen Diskussionsthemen in der Kunsterziehung, Kunst für den Alltag, das Arbeitsfeld des Dilettantismus (Lichtwark), in jedem Kinde liege ein Künstler verborgen, liege ein Genius verborgen, finden erst ihre Erklärung in bestimmten Auffassungen über die geisterfüllte Gemeinschaft.

Diese weiterführenden Probleme können hier nur angedeutet werden. Doch die Arbeit und diese Andeutungen zeigen, daß mit diesem Modell die Zusammenhänge in jener Zeit neu gesehen, die Epoche besser strukturiert werden kann, als es bisher mit der Einteilung in einzelne 'Bewegungen' möglich war.

Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen auch die pädagogische Tradition in einem anderen Licht erscheinen; andere Zuordnungen werden erforderlich. Bisher galten in den Darstellungen Herbart und die Pädagogik der Herbartianer als die erklärten Gegner der Reformpädagogik. Unter der neuen Fragestellung zeigt sich, daß Lietz einen großen Teil seiner Anregungen aus Jena und von den Herbartianern holte und sich gern und stolz zu dieser Tradition bekannte.

Noch wirkmächtiger war die Herbartsche Psychologie. Die Vorstellungs- und Apperzeptionslehre werden zur Grundlage der neuen wissenschaftlichen Psychologie, Wundt greift das auf und verarbeitet diese Gedanken in seiner Völkerpsychologie und Ethik. Die Sprachphilosophie ist durchsetzt mit Ideen der Herbartschen Psychologie. Otto und Petersen werden nicht

voll verständlich ohne diese Psychologie. Denkakte sind für Otto wie für Herbart Vorstellungsbewegungen. Heymann ist die Vermittlungsstelle für diese Gedanken.

Unter dem Aspekt der Gemeinschaftserziehung rückt W.Wundt mit seiner Völkerpsychologie und der auf dem Gemeinschaftsgedanken gegründeten Ethik in eine andere Stellung zur Reformpädagogik. Jetzt erst zeigen sich die sonst nur verdeckt vorhandenen Einflüsse dieses 'Philosophenkönigs'. Mit Wundt erscheint die Sprachphilosophie und mit ihr die Ethik in einem neuen Licht. Paulsen so gut wie Scheler und Litt haben eine Quelle ihres Denkens in dieser Sprachphilosophie. Dabei wird deutlich, daß nicht der vielfach zitierte Rousseau allein der große geistige Vater war. Er gab häufig genug nur die Idee für eine möglichst freie Erziehung. Die Ausfüllung dieser Gedanken führt auf ganz andere Vorbilder zurück.

Das historische Vorgehen vermag darüberhinaus einen weiteren Ertrag für eine systematische Fragestellung zu erbringen. Die historische Analyse verfolgt die Diskussion in die individuelle Ausprägung und in deren Konsequenzen. Dadurch vermag sie den Reichtum an Perspektiven bloßzulegen, der zum Beispiel im Gedanken der Gemeinschaftserziehung liegt. Die Vielseitigkeit der Perspektiven enthüllt aber auch den Mangel in Einzelansätzen. Es ist gerade der Vergleich der vielseitigen Ansätze, der den Mangel an theoretischer Fundierung bei Lietz erkennen läßt, es ist die historische Analyse, die die Subjektverhaftetheit bei Otto deutlich hervortreten läßt, es ist der Vergleich, der verdeutlicht, daß die gesellschaftswissenschaftliche Fundierung bei Petersen um den Bereich der objektiven Kultur verkürzt ist, beziehungsweise daß dieser nicht konstitutiv für das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft ist.

Erst die voraufgegangenen Analysen von Lietz, Otto und Petersen verdeutlichen mit vollem Gewicht, wieviel umfassender das Modell Litts ist, wie fundamentaler seine Analyse, wie

herausragend seine methodologische Besinnung.

Die einzelnen hier vorgestellten Vertreter wurden in ihren Theorien nicht kritisiert; in dieser Untersuchung kam es zuerst auf deren Selbstverständnis an, auf die Geschichte ihres Denkens und den problemgeschichtlichen Kern der Theorien. Es kann aber deutlich geworden sein, daß die Fragestellung auch ein Kategoriengefüge zu einer Kritik der reformpädagogischen Theorien liefern kann, zu einer Kritik, die im systematischen Aufbau der Theorie ansetzt und nicht erst bei praktischen Konsequenzen.

Die umfassendere anthropologische Fragestellung, die nach dem Bedeutungsgehalt von Individuum und Gemeinschaft in pädagogischen Theorien fragt, erweist sich damit nicht nur als Schlüssel zur Neustrukturierung der Reformpädagogik, sie wird im historischen Vergleich auch zu einer Matrix, mit der man Mangel und Reichtum pädagogischer Theorien aufdecken kann; die Fragestellung vermag zu einem Strukturgitter zur Beurteilung pädagogischer Theorien zu werden. In dieser Weise kann sie auch besonders reduktionistische Tendenzen in der Gegenwartspädagogik aufdecken.

ANMERKUNGEN

ZUR EINLEITUNG

EIN ZENTRALES THEMA DER ZEIT: INDIVIDUUM UND GEMEINSCHAFT

1 R.Lassahn, Das unerschlossene Erbe der Reformpädagogik, in: Pädagogische Rundschau 3/1984, S.278.

2 Th.Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, Neufassung, 5.Auflage, Stuttgart 1977, Vorwort und S.70.

3 Vgl. H.Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982; aber auch
B.Schonig, Irrationalismus als pädagogische Tradition, Weinheim/Basel 1973; und
H.Kuhnert, Deutsche Reformpädagogik und Faschismus, Berlin 1973.
Vgl. hierzu auch die Obersicht bei R.Lassahn, a.a.O.

4 H.Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 5.Auflage, Frankfurt 1961, S.12.

5 H.Röhrs, Die Reformpädagogik, Hannover 1980, S.14.

6 P.Menzer, Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, Osterwieck 1926, S.15.

7 F.Meinecke, Vom geschichtlichen Sinn und vom Sinn der Geschichte, Leipzig 1939, S.8.

8 H.J.Schoeps, Was ist und was will die Geistesgeschichte, Göttingen/Berlin/Frankfurt 1959.

9 G.W.F.Hegel, Vernunft in der Geschichte, hrsg.v.J,Hoffmeister, Berlin 1966, S.113.

10 G.W.F.Hegel, Vernunft in der Geschichte, a.a.O., S.148/149.

11 W.Dilthey, Gesammelte Schriften, Bd.VII, 2.Auflage, Göttingen 1958, S.155.

12 R.Lassahn, Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik, 2.Auflage, Heidelberg 1983, S.46ff. und

R.Lassahn, Pädagogische Anthropologie, Heidelberg 1983, hier besonders das 1.Kapitel.

13 O.F.Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Essen 1964, S.15.

14 Vgl. O.F.Bollnow, Die Pädagogik der deutschen Romantik, Stuttgart 1952.

15 Vgl. A.Flitner, Wege zur Pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1963, S.218.

16 I.Kant, Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Vorwort, In: Werke in zehn Bänden, hrsg.v.Weischedel, Darmstadt 1968, Bd.10.

17 R.Lassahn, Pädagogische Anthropologie, a.a.O., S.21.

18 O.F.Bollnow, Das Wesen der Stimmungen, 5.Auflage 1974, S.15.

19 R.Lassahn, Pädagogische Anthropologie, a.a.O., S.20.

20 J.G.Fichte, Ausgewählte Werke in sechs Bänden, hrsg.v.F.Medicus, 1.Auflage, Leipzig 1912, Bd.I, S.463.

21 J.G.Fichte, Ausgewählte Werke, a.a.O., Bd.V, S.442.

22 Vgl. hierzu R.Lassahn, Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge, Heidelberg 1970; und besonders

R.Lassahn, Erziehung und Staat. Bildentwurf und Gestaltung des Staates in Fichtes 'Reden an die deutsche Nation', In: Pädagogische Blätter, Ratingen 1967.

23 F.Meinecke, Das Zeitalter der deutschen Erhebung, 6.Auflage, Göttingen 1957, S.54.

24 J.G.Fichte, Ausgewählte Werke, a.a.O., Bd.V, S.417.

25 R.Lassahn, Erziehung und Staat, a.a.O., S.109.

26 So J.Habermas und O.Marquard, vgl. dazu den Abschnitt bei R.Lassahn, Pädagogische Anthropologie, a.a.O.

27 O.Marquard, Schwierigkeiten der Geschichtsphilosophie, Frankfurt 1973, S.125, vgl. hierzu auch

R.Lassahn, Pädagogische Anthropologie, a.a.O., S.17ff.

28 R.Lassahn, Verlust der Geschichte, Pädagogische Rundschau 4/1978, S.318.

29 R.Aron, Deutsche Soziologie der Gegenwart. Systematische Einführung in das soziale Denken, Stuttgart 1965, S.6.

30 Brauns Archiv für soziale Gesetzgebung, Bd.XIV, 1899, S.445-462.

31 R.Musil, Der Mann ohne Eigenschaften, Hamburg 1932, S.56.

32 F.Nietzsche, Werke, hrsg.v.Schlechta, Darmstadt 1966, Bd.III,S.192.

33 G.W.F.Hegel, Philosophie des Rechts, §244.

34 Die nachfolgenden Angaben sind aus folgenden Werken zusammengestellt:

H.J.Schoeps(Hrsg.), Zeitgeist im Wandel, Stuttgart 1967.

Handbuch der deutschen Geschichte, neu hrsg.v. L.Just, Frankfurt 1973, Bd.IV, Deutsche Geschichte der neuesten Zeit von Bismarcks Entlassung bis zur Gegenwart.

P.Gilg, Die Erneuerung des demokratischen Denkens im Wilhelminischen Deutschland, Wiesbaden 1965.

Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen, hrsg.v. K.Vondung, Göttingen 1976.

Gebhardt, Handbuch der Deutschen Geschichte, Bd.17.

W.Treue, Gesellschaft, Wirtschaft und Technik Deutschlands im 19.Jahrhundert, Stuttgart 1970.

35 P.Menzer, Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, a.a.O., S.73.

36 P.Natorp, Sozialpädagogik, 7.Auflage, Textwiedergabe auf der Basis der 6.Auflage, besorgt v. R.Pippert , Paderborn 1974, S.7.

37 G.W.F.Hegel, Vernunft in der Geschichte, a.a.O., S.113.

38 G.W.F.Hegel, Vernunft in der Geschichte, a.a.O., S.105.

39 G.W.F.Hegel, Vernunft in der Geschichte, a.a.O., S.67.

40 G.W.F.Hegel, Vernunft in der Geschichte, a.a.O., S.115.

41 F.Nietzsche, Werke, a.a.O., Bd.III, S.553.

42 F.Nietzsche, Werke, a.a.O., Bd.I, S.844.

43 F.Nietzsche, Werke, a.a.O., Bd.III, S.911.

44 F.Nietzsche, Werke, a.a.O., Bd.I, S.273.

45 F.Nietzsche, Werke, a.a.O., Bd.I, S.272ff.

46 F.Nietzsche, Werke, a.a.O., Bd.II, S.138.

47 F.Nietzsche, Werke, a.a.O., Bd.I, S.665.

48 F.Nietzsche, Werke, a.a.O., Bd.III, S.421.

49 F.Nietzsche, Werke, a.a.O., Bd.I, S.273.

50 Zitate aus F.Nietzsches 'Also sprach Zarathustra' von der Vorrede des Zarathustra und vom Kapitel, Vom Lande der Bildung.

51 G.Le Bon, Psychologie der Massen, deutsch 1912, S.17.

52 S.Freud, Massenpsychologie und Ich-Analyse, Frankfurt 1972, S.34.

53 S.Freud, Massenpsychologie und Ich-Analyse, a.a.O., S.40.

54 E.E.Geißler, Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht, Heidelberg 1970, S.11, 12.

55 E.E.Geißler, Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht, a.a.O., Fußnote 37, S.264.

56 W.Wundt, Erlebtes und Erkanntes, Stuttgart 1920, S.191.

57 R.Lassahn, Pädagogische Anthropologie, a.a.O., S.96.

58 J.F.Herbart, Sämtliche Werke, hrsg.v.K.Kehrbach, O.Flügel, Th.Fritzsch, Langensalza 1899-1912; künftig zitiert K., K.VI,S.15.

59 J.F.Herbart, K. IV, S.191.

60 W.Wundt, Die Psychologie im Bewußtsein des 20.Jahrhunderts, In: Reden und Aufsätze, 2.Auflage 1907.

61 W.Wundt, Die Psychologie im Bewußtsein des 20.Jahrhunderts, a.a.O., S.183.

62 J.F.Herbart, K. VI, S.15.

63 J.F.Herbart, K. VI, S.16.

64 J.F.Herbart, K. VI, S.16.

65 J.F.Herbart, K. VI, S.14.

66 J.F.Herbart, K. VI, S.16.

67 J.F.Herbart, K. VI, S.24.

68 J.F.Herbart, K. VI, S.24.

69 J.F.Herbart, K. VI, S.24.

70 J.F.Herbart, K. V, S.29.

71 J.F.Herbart, K. V, S.33/34.

72 J.F.Herbart, K. V, S.35.

73 J.F.Herbart, K. V, S.35.

74 Vgl. hierzu die Arbeiten von:
R.Bickmann, Logik und Grammatik. Eine Untersuchung zum Universalien-

problem der philosophischen Grammatik unter besonderer Berücksichtigung der Sprachtheorie Heymann Steinthals, Dissertation Aachen 1980, und

W.Bumann, Die Sprachtheorie Heymann Steinthals, dargestellt im Zusammenhang mit seiner Theorie der Geisteswissenschaft, Meisenheim am Glan 1963.

75 Moritz Lazarus und Heymann Steinthal. Die Begründer der Völkerpsychologie in ihren Briefen, mit einer Einleitung, hrsg.v. I.Belke, Tübingen 1971, und Bd.II, 1983.

76 W.Asmus, Herbart. Eine pädagogische Biographie, Bd.I, Der Denker, Heidelberg 1968, S.351.

77 M.Lazarus, Lebenserinnerungen, bearbeitet von N.Lazarus und A.Leicht, Berlin 1906, S.473.

78 A.Leicht, Lazarus, der Begründer der Völkerpsychologie, Leipzig 1904, S.22.

79 A.Leicht, Lazarus, der Begründer der Völkerpsychologie, a.a.O.,S.39.

80 A.Leicht, Lazarus, der Begründer der Völkerpsychologie, a.a.O.,S.39.

81 A.Leicht, Lazarus, der Begründer der Völkerpsychologie, a.a.O., S.66.

82 W.Bumann, Die Sprachtheorie Heymann Steinthals, a.a.O., S.28. Das Zitat steht in dem Aufsatz Steinthals 'An den Leser', In: Zeitschrift des Vereins für Völkerkunde, Bd.I,S.12.

83 Der junge Dilthey - Ein Lebensbild in Briefen und Tagebüchern, hrsg.v.C.Misch(geb.Dilthey), Leipzig/Berlin 1933, S.50.

84 Vgl. hierzu Moritz Lazarus und Heymann Steinthal, hrsg.v.Belke, a.a.O., Bd.I, S. XXXIV/XXXV.

85 Vgl. hierzu Moritz Lazarus und Heymann Steinthal, hrsg.v.Belke, a.a.O., Bd.I, S.CIII.

86 F.Paulsen, Aus meinem Leben - Jugenderinnerungen, Jena 1909, S.200f.

87 F.Paulsen, Einleitung in die Philosophie, 3.Auflage 1895, S.200.

88 In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Philosophie, Jahrgang 10, Leipzig 1886, S.487-503.

89 H.Steinthal, Einleitende Gedanken über Völkerpsychologie, In: Zeitschrift für Völkerpsychologie I, S.70.

90 Vgl. zu diesem Abschnitt:
H.Liebschütz, Von Georg Simmel zu Franz Rosenzweig, Studien zum jüdischen Denken im deutschen Kulturbereich, Tübingen 1970, darin das Kapitel über die geistige Entwicklung von Cohen; und

P.P.Grünewald, Hermann Cohen, Hannover 1968, S.22ff.

91 W.Bumann schreibt noch in ihrer Dissertation, a.a.O., diese Arbeit von Steinthal konnte sie nicht ausfindig machen. Sie wurde jedoch von Wilhelm Rein in der Neuen Folge der Pädagogischen Studien, Jahrgang XIII, Dresden 1892, S.86-93 nachgedruckt (S.28, Fußnote 87).

92 E.E.Geißler, Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht, a.a.O., S.258, Fußnote 346.

93 E.E.Geißler, Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht, a.a.O., S.347.

94 R.Lassahn, Theorie - eine vernachlässigte Dimension der Pädagogik, In: Bildung und Erziehung, 34.Jahrgang, 4/1981, S.425ff.

95 Vgl. E.E.Geißler, Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht, a.a.O., S.244, Fußnote 244.

96 J.F. Herbart, K. VI, S.263 und
E.E.Geißler, Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht, a.a.O.,S.115.

97 E.E.Geißler, Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht,a.a.O.,S.115.

98 J.F.Herbart, K. VI, S.152.

99 J.F.Herbart, K. VI, S.154.

100 J.F.Herbart, K. VI, S.155.

101 H.Steinthal, Abriß der Sprachwissenschaft I, Einleitung in die Psychologie der Sprachwissenschaft, 1.Auflage, Berlin 1871, S.167.

102 H.Steinthal, Abriß der Sprachwissenschaft, a.a.O., S.181.

103 H.Steinthal, Philologie, Geschichte, Psychologie ih ihren gegenseitigen Beziehungen, Berlin 1864, S.69.

104 H.Steinthal, Grammatik, Logik und Psychologie, ihre Prinzipien und ihr Verhältnis zueinander, Berlin 1855, S.137.

105 H.Steinthal, Abriß der Sprachwissenschaft, a.a.O., S.216.

106 H.Steinthal, Abriß der Sprachwissenschaft, a.a.O., S.370.

107 H.Steinthal, Abriß der Sprachwissenschaft, a.a.O., S.386.

108 H.Steinthal, Abriß der Sprachwissenschaft, a.a.O., S.392.

109 H.-J.Cloeren schreibt im Vorwort seiner beiden von ihm herausgegebenen Bände 'Philosophie als Sprachkritik im 19. Jahrhundert', Stuttgart 1971: "So sind etwa Verbindungslinien zu Vorläufern wie Bacon, Locke und Berkeley einerseits, zu Hamann, Herder und Humboldt andererseits heute schon recht geläufig; aber zwischen dem 18. und 20.Jahrhundert klafft eine Lücke, die den Eindruck entstehen läßt, als habe das 19.Jahrhundert, speziell Deutschland, auf dem Gebiete der Sprachphilosophie keine Forschungsergebnisse oder auch nur Anregungen vorzuweisen", S.9.

110 W.W.Bartley hat in seinem Aufsatz von 1968 'Sprach- und Wissenschaftstheorie als Werkzeug einer Schulreform: Wittgenstein und Popper als östereichische Schullehrer', In: Conceptus, Zeitschrift für Philosophie, Innsbruck/München 1969, S.6ff. den Zusammenhang ausgewiesen. Es waren gerade die sprachphilosophischen Ansätze, mit denen sich die beiden Denker als Lehrer auseinandersetzten, aber auch, besonders bei Popper, die in Wien vorherrschende Apperzeptionslehre Herbarts, die die Psychologie zur Grundlage der Erkenntnistheorie machen wollte. Popper stellt in seiner Autobiographie ausführlich dar, wie er durch diese Apperzeptionslehre hindurchging und in Opposition zu ihr zu seiner eigenen Wissenschaftsauffassung kam, die in genauem Gegensatz gerade wieder die Logik zur Grundlage der Erkenntnistheorie machen sollte. Aus der Opposition zur psychologischen und sprachwissenschaftlich begründeten Wissenschaftstheorie führt er zur 'Logik der Forschung'.

111 R.Lassahn, Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge, a.a.O.

112 W.v.Humboldt, Werke in fünf Bänden, hrsg.v.A.Flitner und K.Giel, Darmstadt 1963, Bd.III, S.382, 383.

113 W.v.Humboldt, Werke in fünf Bänden, a.a.O., S.383.

114 W.v.Humboldt, Werke in fünf Bänden, a.a.O., S.387.

115 W.v.Humboldt, Werke in fünf Bänden, a.a.O., S.390.

116 W.v.Humboldt, Werke in fünf Bänden, a.a.O., S.401.

117 W.v.Humboldt, Werke in fünf Bänden, a.a.O., S.414, 419.

118 R.Lassahn, Das Selbstverständnis der Pädagogik Theodor Litts, Ratingen 1968.

119 W.v.Humboldt, Werke in fünf Bänden, a.a.O., S.408.

120 W.v.Humboldt, Werke in fünf Bänden, a.a.O., S.386.

121 A.Leicht, Lazarus, der Begründer der Völkerpsychologie, a.a.O.,S.84.

122 H.Steinthal,Offenes Sendschreiben an Herrn Prof.Pott, 1876, S.318, vgl. hierzu W.Bumann, Die Sprachtheorie Heymann Steinthals,a.a.O., S.19.

123 J.F.Herbart, K. VI, S.33.

124 H.Steinthal/ M.Lazarus, In: Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft, Bd.I, 1860, S.10 und Bd.III, 1865, S.9.

125 H.Steinthal/ M.Lazarus, In: Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft, Bd.I, 1860, S.5.

126 M.Lazarus, Über das Verhältnis des einzelnen zur Gemeinschaft, In: Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft, Bd.II, S.426.

127 M.Lazarus, a.a.O., II, S.426.

128 M.Lazarus, a.a.O., III, S.41.

129 Vgl.hierzu R.Lassahn, Pädagogische Anthropologie, a.a.O.

130 F.Krueger, Über Entwicklungspsychologie, Leipzig 1915,S.205.

131 F.Krueger, Über Entwicklungspsychologie, a.a.O., S.219.

132 W.Wundt, Reden und Aufsätze, 'Über das Verhältnis des einzelnen zur Gemeinschaft', 2.Auflage, Leipzig 1914, S.60.

133 W.Wundt, Reden und Aufsätze, a.a.O., S.61.

134 W.Wundt, Reden und Aufsätze, a.a.O., S.61.

135 W.Wundt, Reden und Aufsätze, a.a.O., S.62.

136 W.Wundt, Elemente der Völkerpsychologie, Leipzig 1913, S.5.

137 W.Wundt, Reden und Aufsätze, a.a.O., S. 56.

138 W.Wundt, Elemente der Völkerpsychologie, a.a.O., S.2.

139 F.Krueger, Über Entwicklungspsychologie, a.a.O., S.19.

140 E.Spranger, Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, 1905, S.43.

141 Zitiert bei F.Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft, 6. und 7. Auflage, Berlin 1926, S.XI.

142 F.Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft, a.a.O., S.3.

143 F.Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft, a.a.O., S. 14.

144 F.Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft, a.a.O., S.39.

145 F.Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft, a.a.O., S.39.

146 P.Natorp, Sozialpädagogik, a.a.O., Vorwort zur 1.Auflage, S.7.

147 P.Natorp, Sozialpädagogik, a.a.O., S.7

148 P.Natorp, Sozialpädagogik, a.a.O., S.90.

149 P.Natorp, Sozialpädagogik, a.a.O., S.90.

150 P.Natorp, Sozialpädagogik, a.a.O., S.99.

151 P.Natorp, Sozialpädagogik, a.a.O., S.99.

152 P.Natorp, Sozialpädagogik, a.a.O., S 141.

153 P.Natorp, Sozialpädagogik, a.a.O., S.141.

154 P.Natorp, Sozialpädagogik, a.a.O., S.170.

HERMANN LIETZ: NATIONALBILDUNG DURCH GEMEINSCHAFTSERZIEHUNG

1 P.Petersen, Die neueuropäische Erziehungsbewegung, Weimar 1926, S.58.

2 H.Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 5.unveränderte Auflage, Frankfurt 1961, S.61/62.

3 E.Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit, 3.und 4.Auflage, Osterwieck 1925, S.92.

4 A.Reble, Geschichte der Pädagogik, 11.Auflage, Stuttgart 1971, S.302ff.

5 H.Röhrs, Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa, Hannover 1980, S.116.

6 H.Bauer, Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime, Berlin 1961.

7 Vgl. hierzu E.Meissner, Asketische Erziehung. Hermann Lietz und seine Pädagogik, Weinheim 1965, S.31ff. und E.Meissner, Hermann Lietz in ostdeutscher Sicht, In: Neue Sammlung, 1964, S.78ff.

8 E.Meissner, Asketische Erziehung, a.a.O., S.23.

9 H.Lietz, Das deutsche Volkshochschulheim. Warum und wie es werden muß. In: R.Lassahn(Hrsg.), Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, Paderborn 1970, S.143.

10 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O., S.186ff.

11 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O., S.189.

12 E.Meissner, Asketische Erziehung, a.a.O., S.44/45 und 46.

13 E.Meissner, Asketische Erziehung, a.a.O., S.47.

14 H.Lietz, Die deutsche Nationalschule, Leipzig 1911, S.38.

15 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O., S.148.

16 H.Lietz, Die deutsche Nationalschule, a.a.O., S.41/42

17 H.Lietz, Die deutsche Nationalschule, a.a.O., S.42.

18 H.Lietz, Die deutsche Nationalschule, a.a.O., S.43.

19 Deutsche Schulkonferenz, Bd.I, Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 4.bis 17.Dezember 1890, reprint 1972, S.72.

20 H.Lietz, Die deutsche Nationalschule, a.a.O., S.92.

21 Deutsche Schulkonferenz, a.a.O., S.72.

22 Deutsche Schulkonferenz, a.a.O., S.75.

23 Deutsche Schulkonferenz, a.a.O., S.75.

24 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O.,S.31.

25 H.Lietz, Die deutsche Nationalschule, a.a.O., S.8.

26 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O.,S.115.

27 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O.,S.10.

28 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O.,S.25.

29 H.Lietz, Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers, 2.Auflage, Veckenstedt 1921, S.74; und
R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O.,S.29.

30 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O.,S.12.

31 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O.,S.13.

32 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O.,S.23.

33 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O., S.14.

34 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O.,S.23.

35 H.Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungsheime. Zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform, Veckenstedt 1919, S.30.

36 H.Lietz,Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungsheime, a.a.O.,S.30/31.

37 H.Lietz, Die deutsche Nationalschule, a.a.O., S.23.

38 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O.,S.22.

39 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O.,S.22.

40 H.Lietz, D.L.E.H., Grundsätze und Einrichtungen, Leipzig 1917,S.28.

41 H.Lietz, D.L.E.H., a.a.O., S.28.

42 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung,a.a.O.,S.114.

43 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung,a.a.O.,S.114.

44 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung,a.a.O.,S.115.

45 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung,a.a.O.,S.115.

46 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung,a.a.O.,S.115.

47 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung,a.a.O.,S.76.

48 H.Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungsheime, a.a.O.,S.65.

49 H.Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungsheime, a.a.O.,S.19.

50 H.Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungsheime, a.a.O.,S.28.

51 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung,a.a.O.,S.60.

52 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung,a.a.O.,S.61.

53 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung,a.a.O.,S.62.

54 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung,a.a.O.,S.62.

55 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung,a.a.O.,S.60,

56 H.Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungsheime,a.a.O.,S.60.

57 H.Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungsheime,a.a.O.,S.61.

58 H.Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungsheime,a.a.O.,S.62.

59 H.Lietz, D.L.E.H., a.a.O., S.25.

60 H.Lietz, Lebenserinnerungen, besorgt von E.Meissner, 2.Auflage, Veckenstedt 1921, S.63.

61 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O.,S.31/32.

62 H.Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungsheime, a.a.O.,S.36.

63 H.Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungsheime, a.a.O.,S.35.

64 H.Lietz, D.L.E.H., a.a.O.,S.23.

65 H.Lietz, D.L.E.H., a.a.O.,S.27.

66 R.Lassahn, Hermann Lietz, Schulreform durch Neugründung, a.a.O.,S.113.

67 H.Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungsheime, a.a.O.,S.65.

BERTHOLD OTTO: ERZIEHUNG ALS VOLKSORGANISCHER PROZEß

1 P.Baumann, Berthold Otto. Der Mann. Die Zeit. Das Werk. Das Vermächtnis, München 1958.

2 H.Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 5.Auflage, Frankfurt 1961, S.82.

3 H.Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, a.a.O., S.83.

4 H.Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, a.a.O., S.83.

5 H.Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, a.a.O., S.83.

6 H.Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, a.a.O., S.84.

7 H.Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, a.a.O., S.85.

8 E.Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit, 3.und 4.Auflage, Osterwieck 1925, S.150.

9 E.Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit, a.a.O., S.150.

10 E.Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit, a.a.O., S.151.

11 E.Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit, a.a.O., S.155.

12 W.Moog, Geschichte der Pädagogik, Bd.III, 'Die Pädagogik der Neuzeit vom 18.Jahrhundert bis zur Gegenwart', unveränderter Nachdruck, Ratingen 1967, S.447.

13 W.Moog, Geschichte der Pädagogik, a.a.O., Bd.III, S.450.

14 A.Flitner/G.Kudritzki, Die deutsche Reformpädagogik, Düsseldorf 1961/62, S.25.

15 A.Flitner/G.Kudritzki, Die deutsche Reformpädagogik, a.a.O.,S.26.

16 A.Flitner/G.Kudritzki, Die deutsche Reformpädagogik, a.a.O.,S.26.

17 A.Reble, Geschichte der Pädagogik, 11.Auflage, Stuttgart 1971,S.288.

18 A.Reble, Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S.288.

19 A.Reble, Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S.288.

20 W.Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, Weinheim 1969, S.81.

21 W.Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, a.a.O.,S.81.

22 W.Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, a.a.O.,S.85.

23 H.Röhrs, Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa, Hannover 1980, S.210.

24 H.Röhrs, Die Reformpädagogik, a.a.O., S.217.

25 P.Baumann, Berthold Otto, a.a.O., S.23.

26 B.Otto, Volksorganisches Denken. Vorübungen zur Neubegründung der Geisteswissenschaften, 4 Bd., Berlin-Lichterfelde 1923-1926.

27 B.Otto, VD I, S.175.

28 B.Otto, VD I, S.16.

29 P.Baumann, Berthold Otto, a.a.O., S.55.

30 B.Otto, VD I, S.30.

31 B.Otto, VD I, S.39.

32 P.Baumann, Berthold Otto, a.a.O., S.32 und
B.Otto, VD I, S.84.

33 B.Otto, Der Hauslehrer, Berlin-Lichterfelde 1907, S.121ff.

34 B.Otto, VD I, S.84.

35 P.Baumann, Berthold Otto, Bd.II, a.a.O., S.41.

36 B.Otto, Deutsche Schulreform, 4.11.1898.

37 B.Otto, VD II, S.52.

38 B.Otto, VD II, S.52.

39 P.Baumann, Berthold Otto, a.a.O., S.33.

40 B.Otto, VD II, S.159.

41 B.Otto, VD II, S.160.

42 B.Otto, VD II, S.160.

43 B.Otto, VD II, S.1.

44 B.Otto, VD II, S.15.

45 B.Otto, VD II, S.16.

46 B.Otto, VD II, S.117.

47 B.Otto, VD I, S.7.

48 B.Otto, VD I, S.7.

49 B.Otto, VD I, S.8.

50 B.Otto, VD I, S.8.

51 B.Otto, VD I, S.8/9.

52 B.Otto, VD I, S.9.

53 B.Otto, VD II, S.105.

54 B.Otto, VD II, S.105.

55 B.Otto, VD II, S.105.

56 B.Otto, VD II, S.113.

57 B.Otto, VD II, S.120.

58 B.Otto, VD II, S. 125/126.

59 B.Otto, VD II, S.118.

60 B.Otto, VD I, S.237.

61 B.Otto, VD I, S.241.

62 B.Otto, VD II, S.127.

63 B.Otto, VD I, S.16.

64 B.Otto, VD I, S.42.

65 B.Otto, VD II, S.114.

66 B.Otto, VD I, S.43.

67 B.Otto, VD II, S.123.

68 B.Otto, VD I, S.10 und 174.

69 B.Otto, VD I, S.17.

70 B.Otto, VD I, S.16.

71 B.Otto, VD I, S.30.

72 B.Otto, VD I, S.156/157.

73 B.Otto, VD I, S.171.

74 B.Otto, VD II, S.2.

75 I.Kant, Werke in zehn Bänden, hrsg.v.Weischedel, Darmstadt 1968, Bd.3, S.15.

76 B.Otto, VD II, S.5.

77 B.Otto, VD I, S.145.

78 B.Otto, VD II, S.53.

79 B.Otto, VD II, S.61.

80 B.Otto, VD II, S.63.

81 B.Otto, VD I, S.181/182.

82 B.Otto, VD I, S.173.

83 B.Otto, VD I, S.175.

84 B.Otto, VD I, S.44.

85 Vgl. hierzu B.Otto, Ausgewählte Schriften, besorgt v. K.Kreitmair, Paderborn 1963, S.128.

86 B.Otto, VD II, S.45.

87 B.Otto, Ausgewählte Schriften, a.a.O., S.123.

88 B.Otto, Ausgewählte Schriften, a.a.O., S.122.

89 B.Otto, VD II, S.57.

90 B.Otto, VD II, S.160.

91 B.Otto, VD I, S.229.

92 B.Otto, VD I, S.640.

93 B.Otto, VD I, S.233.

94 B.Otto, VD I, S.236.

95 B.Otto, Ausgewählte Schriften, a.a.O., S.124.

96 B.Otto, VD II, S.9.

97 B.Otto, Ausgewählte Schriften, a.a.O., S. 130.

98 B.Otto, Ausgewählte Schriften, a.a.O., S.130.

99 B.Otto, Ausgewählte Schriften, a.a.O., S.131.

100 B.Otto, Ausgewählte Schriften, a.a.O., S.128.

101 B.Otto, Ausgewählte Schriften, a.a.O., S.23.

102 B.Otto, Ausgewählte Schriften, a.a.O., S.44.

103 B.Otto, Ausgewählte Schriften, a.a.O., S.105.

104 B.Otto, Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule, Berlin 1914, S.9.

105 B.Otto, Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule, a.a.O.,S.10.

106 B.Otto, VD I, S.45.

107 B.Otto, VD II, S.133.

108 B.Otto, VD II, S.131.

109 B.Otto, VD II, S.130.

110 B.Otto, VD II, S.132.

111 B.Otto, VD II, S.134.

112 B.Otto, VD II, S.134.

113 B.Otto, VD I, S.21.

114 B.Otto, VD I, S.21.

115 B.Otto, VD I, S.20.

PETER PETERSEN: "DAS GANZE LEBEN IST EIN LEBEN DER ERZIEHUNG"

1 E.Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit, 3.und 4.Auflage, Osterwieck 1925.

2 W.Moog, Geschichte der Pädagogik, 3.Bd., 'Die Pädagogik der Neuzeit vom 18.Jahrhundert bis zur Gegenwart, unveränderter Nachdruck, Ratingen 1967.

3 W.Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, Weinheim 1969.

4 W.Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, a.a.O.,S.307-318.

5 W.Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, a.a.O.,S.311.

6 W.Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, a.a.O., S.316.

7 Th.Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, 5.Auflage, Stuttgart 1977.

8 Th.Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, a.a.O., S. 89.

9 A.Flitner/G.Kudritzki, Die deutsche Reformpädagogik, Düsseldorf 1961/1962.

10 A.Flitner/G.Kudritzki, Die deutsche Reformpädagogik, a.a.O.,S.279.

11 H. Röhrs, Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa, Hannover 1980.

12 H.Röhrs, Die Reformpädagogik, a.a.O., S.248.

13 H.Röhrs, Die Reformpädagogik, a.a.O., S.250.

14 Th.Dietrich, Geschichte der Pädagogik des 18.-20.Jahrhunderts, Bad Heilbrunn, 1.Auflage 1970, 2.Auflage 1975.

15 J.Speck(Hrsg.), Geschichte der Pädagogik des 20.Jahrhunderts, Stuttgart 1978.

16 D.Höltershinken, Das personalistische Erziehungsverständnis im Werke Martin Bubers, Romano Guardinis und Peter Petersens - eine vergleichende Untersuchung, veröffentlicht unter dem Titel: Anthropologische Grundlagen personalistischer Erziehungslehren, Weinheim 1971.

17 Das Zitat in 'Pädagogik der Gegenwart', 3.Auflage, Weinheim 1973, S.142 hat folgenden Wortlaut: "Peter Petersen wurde geprägt durch den Realidealismus Wilhelm Wundts und den aristotelischen Realismus und fand von ihren ethischen Systemen aus die Verbindung mit den organischen Theorien in der deutschen Soziologie, kam außerdem aus der kulturhistorischen Schule Karl Lamprechts. Die entscheidenden Anregungen zum Aufbau einer realistischen Erziehungswissenschaft empfing er von Julius Ziehen, dem eine umfassende neue 'Volkserziehungswissenschaft' vorschwebte."

18 E.Spranger, Psychologie des Jugendalters, Leipzig, 1.Auflage 1924, 10.Auflage 1928, S.26.

19 D.Höltershinken, Anthropologische Grundlagen personalistischer Erziehungslehren, a.a.O., S.105.

20 D.Höltershinken, Anthropologische Grundlagen personalistischer Erziehungslehren, a.a.O., S.106.

21 Klassiker der Pädagogik, Bd.II, Von Karl Marx bis Jean Paul, hrsg. v. H.Scheuerl, München 1979.

22 W.Kosse, Erziehung und Lebenssinn. Untersuchungen zur Erziehungsmetaphysik Peter Petersens, Oberursel 1967.

23 D.Höltershinken, Anthropologische Grundlagen personalistischer Erziehungslehren, a.a.O., S.106.

24 W.Kosse, Erziehung und Lebenssinn, a.a.O., S.189.

25 W.Kosse, Erziehung und Lebenssinn, a.a.O., S.189.

26 W.Kosse, Erziehung und Lebenssinn, a.a.O., S. 191/192.

27 Th.Dietrich, Peter Petersen, Leben und Werk, Frankfurt 1958,S.8.

28 Th. Dietrich, Peter Petersen, Leben und Werk, a.a.O., S.9.

29 R.Maskus, Peter Petersens Gemeinschaftsbegriff und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung, Dissertation Münster 1958, Referenten waren Lichtenstein und Döpp-Vorwald.

30 R.Maskus, Peter Petersens Gemeinschaftsbegriff und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung, a.a.O., S.4.

31 R.Maskus, Peter Petersens Gemeinschaftsbegriff und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung, a.a.O., S.4.

32 R.Maskus, Peter Petersens Gemeinschaftsbegriff und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung, a.a.O., S.17, das Zitat von Petersen steht in der 'Allgemeinen Erziehungswissenschaft'.

33 So zieht Maskus für die Begründung der Eigenheit bei Petersen ein Litt-Zitat über die Reziprozität der Perspektiven heran. Zu dieser Zeit hatte sich Petersen nicht mit Litt befaßt.

34 R.Maskus, Peter Petersens Gemeinschaftsbegriff und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung, a.a.O., S.108.

35 Vgl.hierzu H.Döpp-Vorwald, Peter Petersen, In: Thüringer Erzieher, hrsg.v. W.Flitner, hrsg.v.G.Franz, Köln/Graz 1966, S.365 ff.

36 Vgl. W.Wundt, Erlebtes und Erkanntes, Stuttgart 1920, S.308.

37 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, Berlin/Leipzig 1931, S.VI.

38 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.VI.

39 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.3.

40 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.4.

41 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.24.

42 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.24.

43 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.26.

44 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.24.

45 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S. 16.

46 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S. 14.

47 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.5.

48 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.5, das Wundt-Zitat steht in:
W.Wundt, Kleine Schriften I, 1910, S.351.

49 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.1.

50 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.5.

51 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.6/7.

52 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.25/26.

53 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.31.

54 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, 2.Auflage, Berlin 1962, S.6.

55 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.9.

56 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.9.

57 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.15.

58 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.15.

59 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.19.

60 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.23.

61 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.21/22.

62 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.27.

63 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.27.

64 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.27.

65 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.31.

66 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.28.

67 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.28.

68 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.28.

69 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Reprint der Erstausgabe von 1954, Weinheim/Basel 1984, S.143.

70 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit,a.a.O.,S.144.

71 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.83.

72 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.33.

73 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.32.

74 P.Petersen, Pädagogik der Gegenwart, 2.Auflage, Berlin 1937,S.122.
P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O.,S.107.
P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.51.

75 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.35.

76 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.35.

77 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.37.

78 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.38.

79 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.38.

80 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.39.

81 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.41.

82 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.43.
W.Wundt, Elemente der Völkerpsychologie, Bd.I, Leipzig 1913, S.1ff.

83 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.42.

84 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.44.

85 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.44.

86 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., vgl.S.82ff.

87 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.50.

88 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.51.

89 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.51.

90 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.52.

91 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.52.

92 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.82.

93 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.84.

94 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.56.

95 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.104.

96 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.107.

97 P.Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, a.a.O., S.113.

98 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O.,S.13.

99 Vgl. Brief vom Sohn Petersens an Lassahn

100 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.166.

101 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.167.

102 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.149.

103 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.156.

104 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.157.

105 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.157.

106 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.158.

107 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.159.

108 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.159.

109 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.160.

110 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.160.

111 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.160.

112 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.162.

113 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.163.

114 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.165.

115 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.188.

116 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.167.

117 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.166.

118 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.166.

119 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.111.

120 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.112.

121 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.115.

122 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.127, vgl. hierzu auch die Analyse von R.Lassahn, Arbeit und Bildung, in: L.Beinke(Hrsg.), Zwischen Schule und Berufsbildung, Bonn 1983, besonders S.58ff.

123 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.140.

124 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.150.

125 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.152.

126 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.167.

127 Petersen übernimmt dieses Zitat von Hellpach in: P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.168.

128 W.Hellpach, Sozialorganismen. Eine Untersuchung zur Grundlegung wissenschaftlicher Gemeinschaftslebenskunde, Leipzig 1944.

129 W.Hellpach, Sozialorganismen, a.a.O., S.95 und S.96.

130 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.170.

131 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.171.

132 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.180.

133 Petersen zitiert hier den Titel des Werkes von K.Baschwitz falsch. Das erstmals 1923 erschienene Werk, Petersen zitiert die 3.Auflage von 1925, trägt den Titel 'Der Massenwahn, seine Wirkung und seine Beherrschung.

134 K.Baschwitz, Der Massenwahn, seine Wirkung und seine Beherrschung, 3.Auflage, München 1925, S.37ff.

135 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.184/185.

136 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.184.

137 Das Werk von C.G.Jung 'Psychologie und Religion' enthält die Terry Lectures, die Jung 1937 an der Yale University hielt. P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.186.

138 Vgl. G.Teichmüller, Religionsphilosophie, Breslau 1886.

139 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.212.

140 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.213.

141 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.171.

142 P.Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S.171.

143 Vgl. Scheuerl/Kaßner, Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln, In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1984.

144 Scheuerl/Kaßner, Rückblick auf Peter Petersen, a.a.O., S.658. Dieser Auffassung hat der Assistent Petersens, Th.Dietrich, energisch widersprochen, belegt in einem Brief vom 6.2.1985 an Scheuerl, Kopie im Besitz von R.Lassahn.

145 P.Petersen, Die Neueuropäische Erziehungsbewegung, Weimar 1926, S.4/5.

146 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, 7.Auflage, Weinheim 1963, S.5, die 1.Auflage erschien 1937.

147 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.7.

148 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.6.

149 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.14.

150 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.14.

151 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.15.

152 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.15.

153 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.51.

154 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.51.

155 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.50.

156 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.51.

157 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.167.

158 P.Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.169, Petersen gibt hier den Vornamen von Plenge falsch an. Es handelt sich um Johann Plenge, einem Soziologen, den auch Litt zitiert in 'Individuum und Gemeinschaft', 2.Auflage, Leipzig 1924, S.6. Die vollständige Angabe lautet: Johann Plenge, 1789 und 1914. Die symbolischen Jahre in der Geschichte des politischen Geistes, Berlin 1916.

159 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.50.

160 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.17.

161 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.17. Das Jaspers-Zitat steht in: K.Jaspers, Philosophie, 3 Bände, Bd.I, Philosophische Weltorientierung, Heidelberg 1932, S.15.

162 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.20.

163 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.31.

164 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.98, 99 u.100.

165 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.35.

166 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.102.

167 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.34.

168 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.107.

169 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S. 36.

170 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.39.

171 P.Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S.6.

THEODOR LITT: DIE VERSCHRÄNKUNG VON INDIVIDUUM UND GEMEINSCHAFT MIT DER GEISTIGEN WELT

1 Bereits 1927 legte M.Vanselow in Greifswald eine Dissertation mit dem Titel 'Kulturpädagogik und Sozialpädagogik bei Kerschensteiner, Spranger und Litt' vor.

1932 wurde in Jena eine Dissertation von R.Barth angefertigt mit dem Titel 'Das methodische Problem und das Problem der 'Grenze' in der gegenwärtigen pädagogischen Literatur. Theodor Litt und Eberhard Grisebach (Phil.Diss.).

2 Von den Dissertationen seien hier nur diejenigen genannt, die sich allein mit Litt befassen:

H.Liedtke, Litt und Krieck. Ein Beitrag zur pädagogischen Theorie, Phil.Diss. Rostock 1946 (masch.).

F.Roth, Das Gesetz der Sache als anthropologisches Prinzip der Pädagogik. Eine Untersuchung zum Bildungsbegriff Theodor Litts, Phil.Diss Frankfurt 1955 (masch.).

H.O.Schlemper, Reflexion und Gestaltungswille. Bildungstheorie, Bildungskritik und Bildungspolitik im Werke von Theodor Litt, Ratingen 1964.

N.Rückriem, Das Verhältnis von Politik und Erziehung in der philosophischen Grundlegung der politischen Erziehung bei Theodor Litt, Diss. Mainz 1967.

R.Lassahn, Das Selbstverständnis der Pädagogik Theodor Litts. Pädagogik als Geisteswissenschaft, Phil.Diss. Münster 1965, Wuppertal/Düsseldorf/Ratingen 1968.

B.Bracht, Geschichtliches Verstehen und geschichtliche Bildung. Ihr Wesen und ihre Aufgabe nach der Auffassung Theodor Litts, Magisterarbeit Würzburg 1966, Wuppertal 1968.

H.Emden, Naturwissenschaft und Bildung bei Theodor Litt, Gießen 1970.

E.Künzler, Mensch und Technik im Werke Theodor Litts, Phil.Diss. Zürich 1971.

E.Neubert, Das Problem der politischen Bildung bei F.Oetinger und Th.Litt in Auseinandersetzung mit I.Kant, Phil.Diss. Wien 1973.

U.Bracht, Zum Problem der Menschenbildung bei Th.Litt. Studien zur wissenschaftstheoretischen Problematik im Gesamtwerk Theodor Litts, Heilbronn 1973.

G.Diem, Didaktik und Politik. Zur Theorie des Politischen nach Theodor Litt, Phil.Diss. Wien 1976.

L.Räuchle, Geisteswissenschaft als Realwissenschaft. Zum Problem des dialektischen Prinzips im Frühwerk Theodor Litts, Diss. Tübingen 1979.

R.Johann, Geist und Pädagogik. Theodor Litts Geistbegriff in einer systematischen Analyse unter philosophischem und pädagogischem Aspekt, Phil.Diss. Bonn 1983.

W.K.Schulz, Sprache und Bildung im Werk Theodor Litts, Phil.Diss. Düsseldorf 1983, Bonn 1984.

G.Baluch, Das Problem von Harmonie und Antinomie in der Pädagogik Theodor Litts, Diss. Aachen 1983.

Von den größeren Abhandlungen und Monographien seien hier nur die von Derbolav, Nicolin, Reble, Klafki und die Habilitationsschrift von Huschke-Rhein genannt. Hinzu kommen die Festschriften für Litt aus Anlaß seiner Geburtstage.

J.Derbolav, F.Nicolin, Geist und Erziehung. Aus dem Gespräch zwischen Philosophie und Pädagogik. Kleine Bonner Festgabe für Theodor Litt, Bonn 1955.

J.Derbolav, F.Nicolin, Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt zur Vollendung des 80.Lebensjahres am 27.Dezember 1960, Düsseldorf 1960.

J.Derbolav, C.Menze, F.Nicolin, Sinn und Geschichtlichkeit. Werk und Wirkungen Th.Litts, Stuttgart 1980.

P.Gutjahr-Löser, H.H.Knütter, F.Rothenspieler, Theodor Litt und die politische Bildung der Gegenwart, München 1982.

F.Nicolin, G.Wehle, Theodor Litt - Pädagogische Analysen zu seinem Werk, Bad Heilbrunn 1982.

3. W.Klafki, Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung, Königstein 1982, S.1ff.

4. J.Derbolav, Frage und Anspruch. Pädagogische Studien und Analysen, Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1970, S.19.

5 J.Derbolav, Frage und Anspruch, a.a.O., S.20.

6 J.Derbolav, Frage und Anspruch, a.a.O., S.23.

7 R.Johann, Geist und Pädagogik, a.a.O., S.90.

8 W.Klafki, Die Pädagogik Theodor Litts, a.a.O., S.3.

9 W.Klafki, Die Pädagogik Theodor Litts, a.a.O., S.4.

10 W.Klafki, Die Pädagogik Theodor Litts, a.a.O., S.4.

11 Es handelt sich um die Schrift: Th.Litt, Pädagogik, erschienen im Sammelband 'Die Kultur der Gegenwart', hrsg.v.P.Hinneberg, 3.Auflage, Berlin/Leipzig 1921, vgl. den Abschnitt bei W.Klafki, Die Pädagogik Theodor Litts, a.a.O., S.87ff.

12 Th.Litt, Pädagogik, a.a.O., S.276 und R.Lassahn, Das Selbstverständnis der Pädagogik Theodor Litts, a.a.O., S.9.

13 R.Lassahn, Das Selbstverständnis der Pädagogik Theodor Litts,a.a.O., S.10.

14 Th.Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal, 2.Auflage, Berlin/Leipzig 1927.

15 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie, 2.Auflage, Berlin 1924, S.9.

16 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, a.a.O., S.9.

17 Th.Litt, Geschichte und Leben, 1.Auflage, Leipzig 1918, 2.Auflage 1924, 3.Auflage 1930, zitiert wird die 3.Auflage, S.43.

18 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 1.Auflage, Berlin/Leipzig 1919, S.III.

19 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 1.Auflage, a.a.O., S.8.

20 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 1.Auflage, a.a.O., S.10.

21 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 1.Auflage, a.a.O., S.11.

22 Th.Litt, Erkenntnis und Leben, Leipzig/Berlin 1923, S.8.

23 Th.Litt, Erkenntnis und Leben, a.a.O., S.15.

24 Th.Litt, Erkenntnis und Leben, a.a.O., S.15.

25 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 3.Auflage, a.a.O., S.IX.

26 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 3.Auflage, a.a.O., S.10.

27 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 3.Auflage, a.a.O., S.16.

28 Th.Litt, Freiheit und Lebensordnung. Zur Philosophie und Pädagogik der Demokratie, Heidelberg 1962, S.146.

29 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 3.Auflage, a.a.O., S.412/413.

29a Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 2.Auflage, a.a.O., S.90, Fußnote 1. Die Zahlen im Zitat beziehen sich auf Seitenangaben von
A.Vierkandt, Gesellschaftslehre, Stuttgart 1923.

30 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 2.Auflage, a.a.O., S.101, Fußnote 1.

31 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 2.Auflage, a.a.O., S.90, Fußnote 2, Litt bezieht sich auf die Schriften:
M.Scheler, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, 2.Auflage, Halle 1922 und
M.Scheler, Wesen und Form der Sympathie, Bonn 1923, S.77ff.

32 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 2.Auflage, a.a.O., S.56, Fußnote 1.

33 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 2.Auflage, a.a.O., S.54 u.55.

34 R.Lassahn, Das Selbstverständnis der Pädagogik Theodor Litts, a.a.O., S.55ff.

35 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 3.Auflage, a.a.O., S.141/142.

36 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 2.Auflage, a.a.O., S.84, Litt bezieht sich hierbei besonders auf
O.Spann, Gesellschaftslehre, 2.Auflage, Leipzig 1923, S.101ff., der diesen Standpunkt vertrat.

37 O.Spann, Gesellschaftslehre, a.a.O., S. 101/102/103.

38 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 3.Auflage, a.a.O., S.198.

39 Th.Litt, Religion und Kultur, in: Die Erziehung, 1.Halbband 1927, S.78.

40 Th.Litt, Geschichte und Leben. Von den Bildungsaufgaben geschichtlichen und sprachlichen Unterrichts, Leipzig 1918, S.54.

41 R.Lassahn, Theodor Litt. Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die Moderne Arbeitswelt, Münster 1970.

42 Th.Litt, Geschichte und Leben, a.a.O., S.54.

43 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 3.Auflage, a.a.O., S.393.

44 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 2.Auflage, a.a.O., S.58.

45 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 2.Auflage, a.a.O., S.59, Fußnote 1.

46 Th.Litt, Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes, 2.Auflage, Heidelberg 1961, S.36.

47 Th.Litt, Mensch und Welt, a.a.O., S.37.

48 Th.Litt, Mensch und Welt, a.a.O., S.38/39.

49 Th.Litt, Mensch und Welt, a.a.O., S.25.

50 Th.Litt, Mensch und Welt, a.a.O., S.27.

51 R.Lassahn, Das Selbstverständnis der Pädagogik Theodor Litts, a.a.O., besonders S.80ff.

52 Th.Litt, Mensch und Welt, a.a.O., S.99/100.

53 Th.Litt, Mensch und Welt, a.a.O., S.101.

54 Th.Litt, Mensch und Welt, a.a.O., S.102.

55 Th.Litt, Mensch und Welt, a.a.O., S.104,

56 Th.Litt, Mensch und Welt, a.a.O., S.105.

57 Th.Litt, Mensch und Welt, a.a.O., S.269.

58 Th.Litt, Mensch und Welt, a.a.O., S.262.

59 K.Kessler, Pädagogische Charakterköpfe, 5.Auflage, Frankfurt 1929, S.237;
G.Würtemberg zitiert nach P.Vogel, Theodor Litt, Berlin 1955, S.49.

60 Th.Litt, Individuum und Gemeinschaft, 2.Auflage, a.a.O., S.265.

61 Vgl. Th.Litt, Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, Leipzig/Berlin 1927, 10.Auflage, Stuttgart 1962;
vgl. hierzu auch R.Lassahn, Das Selbstverständnis der Pädagogik Theodor Litts, a.a.O., S.100 ff.

62 Th.Litt, Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers, in: pädagogik 1/1946. Wieder abgedruckt in: Th.Litt, Führen oder Wachsenlassen, 10.Auflage, a.a.O., S.124.

63 Th.Litt, Führen oder Wachsenlassen, a.a.O., S.49.

64 Th.Litt, Naturwissenschaft und Menschenbildung, 2.Auflage, Heidelberg 1954, S.11.

65 Th.Litt, Der Mensch vor der Geschichte, Bremen 1950, S.21.

66 Th.Litt, Führen oder Wachsenlassen, a.a.O., S.53.

67 Th.Litt, Das Wesen des pädagogischen Denkens, im Anhang von 'Führen oder Wachsenlassen' a.a.O., S.99.

68 Th.Litt, Führen oder Wachsenlassen, a.a.O., S.74.

69 Vgl. hierzu besonders die Darstellungen bei Derbolav, bei Klafki und bei Lassahn, a.a.O.

70 Vgl. hierzu das Reduktionismus-Heft der Pädagogischen Rundschau, Heft 4/1978, besonders die Einleitung von J.Derbolav, sowie den Beitrag von R.Lassahn, Verlust in der Geschichte; vgl. ferner von R.Lassahn, Über den Verlust von Subjektivität in Geschichte und Wissenschaft. Einige Anmerkungen zu Theodor Litts Geschichtsphilosophie, Pädagogische Rundschau 2/1982, S.123ff.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

ARON,R., Deutsche Soziologie der Gegenwart. Systematische Einführung in das soziale Denken, Stuttgart 1965.

ASMUS,W., Herbart. Eine pädagogische Biographie, Heidelberg 1968.

BALUCH,G., Das Problem von Harmonie und Antinomie in der Pädagogik Theodor Litts, Diss. Aachen 1983.

BARTH,R., Das methodische Problem und das Problem der 'Grenze' in der gegenwärtigen pädagogischen Literatur. Theodor Litt und Eberhard Grisebach, Phil.Diss. Jena 1932.

BARTLEY,W.W., Sprache und Wissenschaftstheorie als Werkzeug einer Schulreform: Wittgenstein und Popper als österreichische Schullehrer, in: Conceptus, Zeitschrift für Philosophie, Innsbruck/München 196 .

BASCHWITZ,K., Der Massenwahn, seine Wirkung und seine Beherrschung, 3.Auflage, München 1925.

BAUER, H., Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime, Berlin 1961.

BAUMANN,P., Berthold Otto. Der Mann. Die Zeit. Das Werk. Das Vermächtnis, München 1958.

BELKE,I.(Hrsg.), Moritz Lazarus und Heymann Steinthal. Die Begründer der Völkerpsychologie in ihren Briefen, Tübingen 1971, Bd.II, 1983.

BICKMANN,R., Logik und Grammatik. Eine Untersuchung zum Universalienproblem der philosophischen Grammatik unter besonderer Berücksichtigung der Sprachtheorie Heymann Steinthals, Diss. Aachen 1980.

BLANKERTZ,H., Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.

BOLLNOW, O.F., Die Pädagogik der deutschen Romantik, Stuttgart 1952.

BOLLNOW, O.F., Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Essen 1964.

BOLLNOW, O.F., Das Wesen der Stimmungen, 5. Auflage, Frankfurt 1974.

BRACHT,B., Geschichtliches Verstehen und geschichtliche Bildung. Ihr Wesen und ihre Aufgabe nach der Auffassung Theodor Litts, Magisterarbeit Würzburg 1966, Wuppertal 1968.

BRACHT,U., Zum Problem der Menschenbildung bei Theodor Litt. Studien zur wissenschaftstheoretischen Problematik im Gesamtwerk Theodor Litts, Heilbronn 1973.

Brauns Archiv für soziale Gesetzgebung, Bd.XIV, 1899.

BUMANN,W. Die Sprachtheorie Heymann Steinthals, dargestellt im Zusammenhang mit seiner Theorie der Geisteswissenschaft, Meisenheim a.Glan 1963.

CLOEREN,H.-J.(Hrsg.), Philosophie als Sprachkritik im 19.Jahrhundert, Stuttgart 1971.

DERBOLAV,J./NICOLIN,F., Geist und Erziehung. Aus dem Gespräch zwischen Philosophie und Pädagogik. Kleine Bonner Festgabe für Theodor Litt, Bonn 1955.

DERBOLAV,J./NICOLIN,F., Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt zur Vollendung des 80.Lebensjahres am 27.Dezember 1960, Düsseldorf 1960.

DERBOLAV,J., Frage und Anspruch. Pädagogische Studien und Analysen, Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1970.

DERBOLAV,J./MENZE,C./NICOLIN,F., Sinn und Geschichtlichkeit. Werk und Wirkungen Theodor Litts, Stuttgart 1980.

Deutsche Schulkonferenz, Bd.I, Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 4.bis 17.Dezember 1890, reprint 1972.

DIEM,G., Didaktik und Politik. Zur Theorie des Politischen nach Theodor Litt, Phil.Diss. Wien 1976.

DIETRICH, Th., Peter Petersen, Leben und Werk, Frankfurt 1958.

DIETRICH, Th., Geschichte der Pädagogik des 18.-20.Jahrhunderts,1.Auflage, Bad Heilbrunn 1970, 2.Auflage 1975.

DILTHEY,W., Gesammelte Schriften, 2.Auflage, Göttingen 1958.

DÖPP-VORWALD,H., Peter Petersen, in: Thüringer Erzieher, hrsg.v.W.FLITNER, hrsg.v.G.FRANZ, Köln/Graz 1966.

EMDEN,H., Naturwissenschaft und Bildung bei Theodor Litt, Diss.Gießen 1970.

FICHTE,J.G., Ausgewählte Werke in sechs Bänden, hrsg.v.F.MEDICUS, 1.Auflage, Leipzig 1912.

FLITNER,A., Wege zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1963.

FLITNER,A./KUDRITZKI,G., Die deutsche Reformpädagogik, Düsseldorf 1961/62.

FREUD,S., Massenpsychologie und Ich-Analyse, Frankfurt 1972.

GEBHARDT,B.(Hrsg.), Handbuch der Deutschen Geschichte, Bd.17.

GEIßLER,E.E., Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht, Heidelberg 1970.

GILG,P., Die Erneuerung des demokratischen Denkens im Wilhelminischen Deutschland, Wiesbaden 1965.

GRÜNEWALD,P.P., Hermann Cohen, Hannover 1968.

GUTJAHR-LÖSER,P./KNÖTTER,H.H./ROTHENSPIELER,F., Theodor Litt und die politische Bildung der Gegenwart, München 1982.

HEGEL,G.W.F., Vernunft in der Geschichte, hrsg.v.J.HOFFMEISTER,Berlin 1966.

HEGEL,G.W.F., Grundlinien der Philosophie des Rechts, hrsg.v.G.LASSON, Leipzig 1921.

HELLPACH,W., Sozialorganismen. Eine Untersuchung zur Grundlegung wissenschaftlicher Gemeinschaftslebenskunde, Leipzig 1944.

HERBART,J.F., Sämtliche Werke, hrsg.v.K.KEHRBACH, O.FLÜGEL, Th.FRITZSCH, Langensalza 1899-1912.

HÖLTERSHINKEN,D., Anthropologische Grundlagen personalistischer Erziehungslehren, Weinheim 1971.

HUMBOLDT,W.v., Werke in fünf Bänden, hrsg.v.A.FLITNER und K.GIEL, Darmstadt 1963.

JASPERS,K., Philosophie, 3 Bd., Heidelberg 1932.

JOHANN,R., Geist und Pädagogik. Theodor Litts Geistbegriff in einer systematischen Analyse unter philosophischem und pädagogischem Aspekt, Phil.Diss. Bonn 1983.

JUNG,C.G., Psychologie und Religion. Die Terry Lectures, 1937.

JUST,L.(Hrsg.), Handbuch der deutschen Geschichte, Bd.Iv, Deutsche Geschichte der neuesten Zeit von Bismarck bis zur Gegenwart, Frankfurt 1973.

KANT,I., Werke in zehn Bänden, hrsg.v.W.WEISCHEDEL, Darmstadt 1968.

KESSLER,K., Pädagogische Charakterköpfe, 5.Auflage, Frankfurt 1929.

KLAFKI,W., Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung, Königstein 1982.

KOSSE,W., Erziehung und Lebenssinn. Untersuchungen zur Erziehungsmetaphysik Peter Petersens, Oberursel 1967.

KRUEGER,F., Über Entwicklungspsychologie, Leipzig 1915.

KUHNERT,H., Deutsche Reformpädagogik und Faschismus, Berlin 1973.

KÜNZLER,E., Mensch und Technik im Werke Theodor Litts, Phil.Diss., Zürich 1971.

LASSAHN,R., Erziehung und Staat. Bildentwurf und Gestaltung des Staates in Fichtes 'Reden an die deutsche Nation', in:Pädagogische Blätter, Ratingen 1967.

LASSAHN,R., Das Selbstverständnis der Pädagogik Theodor Litts. Pädagogik als Geisteswissenschaft, Phil.Diss. Münster 1965, Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1968.

LASSAHN,R., Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge, Heidelberg 1970.

LASSAHN,R., Theodor Litt. Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Münster 1970.

LASSAHN,R.(Hrsg.), Hermann Lietz. Schulreform durch Neugründung, Paderborn 1970.

LASSAHN,R., Verlust der Geschichte, Pädagogische Rundschau 4/1978.

LASSAHN,R., Theorie - eine vernachlässigte Dimension der Pädagogik, in: Bildung und Erziehung, 34.Jahrgang, 4/1981.

LASSAHN,R., Über den Verlust von Subjektivität in Geschichte und Wissenschaft. Einige Anmerkungen zu Theodor Litts Geschichtsphilosophie, Pädagogische Rundschau 2/1982.

LASSAHN,R., Pädagogische Anthropologie, Heidelberg 1983.

LASSAHN,R., Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik, 2.Auflage, Heidelberg 1983.

LASSAHN,R., Arbeit und Bildung, in L.BEINKE(Hrsg.), Zwischen Schule und Berufsbildung, Bonn 1983.

LASSAHN,R., Das unerschlossene Erbe der Reformpädagogik, in: Pädagogische Rundschau 3/1984.

LAZARUS,M., Lebenserinnerungen, bearbeitet von N.Lazarus und A.Leicht, Berlin 1906.

LAZARUS,M., Über das Verhältnis des einzelnen zur Gemeinschaft, in: Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft, Bd.II.

LE BON,G., Psychologie der Massen, deutsch 1912.

LEICHT,A., Lazarus, der Begründer der Völkerpsychologie, Leipzig 1904.

LIEBSCHÜTZ,H., Von Georg Simmel zu Franz Rosenzweig. Studien zum jüdischen Denken im deutschen Kulturbereich, Tübingen 1970.

LIEDTKE,H., Litt und Krieck. Ein Beitrag zur pädagogischen Theorie, Phil.Diss. Rostock 1946 (masch.)

LIETZ,H., Die deutsche Nationalschule, Leipzig 1911.

LIETZ,H., D.L.E.H., Grundsätze und Einrichtungen, Leipzig 1917.

LIETZ,H., Die ersten drei Deutschen-Land-Erziehungsheime. Zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform, Veckenstedt 1919.

LIETZ,H., Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers, 2.Auflage, Veckenstedt 1921.

LIETZ,H., Lebenserinnerungen, besorgt von E.MEISSNER, 2.Auflage, Veckenstedt 1921.

LITT,Th., Geschichte und Leben. Von den Bildungsaufgaben geschichtlichen und sprachlichen Unterrichts, Leipzig 1918.

LITT,Th., Geschichte und Leben, 1.Auflage, Leipzig 1918, 2.Auflage 1924, 3.Auflage 1930.

LITT,Th., Pädagogik, in: P.HINNEBERG (Hrsg.), Die Kultur der Gegenwart, 3.Auflage, Berlin/Leipzig 1921.

LITT,Th., Erkenntnis und Leben, Leipzig/Berlin 1923.

LITT,Th., Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie, 1.Auflage, Berlin/Leipzig 1919, 2.Auflage 1924, 3.Auflage 1926.

LITT,Th., Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, Leipzig/Berlin 1927, 10.Auflage, Stuttgart 1962.

LITT,Th., Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal, 2.Auflage, Berlin/Leipzig 1927.

LITT,Th., Religion und Kultur, in: Die Erziehung, 1.Halbband 1927.

LITT,Th., Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers, in: pädagogik 1/1946. Wieder abgedruckt in: Führen oder Wachsenlassen, 10. Auflage, Stuttgart 1962.

LITT,Th., Der Mensch vor der Geschichte, Bremen 1950.

LITT,Th., Naturwissenschaft und Menschenbildung, 2.Auflage, Heidelberg 1954.

LITT,Th., Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes, 2.Auflage, Heidelberg 1961.

LITT,Th., Freiheit und Lebensordnung. Zur Philosophie und Pädagogik der Demokratie, Heidelberg 1962.

MASKUS,R., Peter Petersens Gemeinschaftsbegriff und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung, Diss.Münster 1958.

MARQUARD,O., Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie, Frankfurt 1973.

MEINECKE,F., Vom geschichtlichen Sinn und vom Sinn der Geschichte, Leipzig 1939.

MEINECKE,F., Das Zeitalter der deutschen Erhebung, 6.Auflage, Göttingen 1957.

MEISSNER,E., Hermann Lietz in ostdeutscher Sicht, in: Neue Sammlung, 1964.

MEISSNER,E., Asketische Erziehung. Hermann Lietz und seine Pädagogik, Weinheim 1965.

MENZER,P., Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, Osterwieck 1926.

MISCH,C.(Hrsg.), Der junge Dilthey - Ein Lebensbild in Briefen und Tagebüchern, Leipzig/Berlin 1933.

MOOG,W., Geschichte der Pädagogik, Bd.III, Die Pädagogik der Neuzeit vom 18.Jahrhundert bis zur Gegenwart, unveränderter Nachdruck, Ratingen 1967.

MUSIL,R., Der Mann ohne Eigenschaften, Hamburg 1932.

NATORP,P., Sozialpädagogik, 7.Auflage, Textwiedergabe auf der Basis der 6.Auflage, besorgt von R.PIPPERT, Paderborn 1974.

NICOLIN,F./WEHLE,G., Theodor Litt - Pädagogische Analysen zu seinem Werk, Bad Heilbrunn 1982.

NIETZSCHE,F., Werke, hrsg.v. SCHLECHTA, Darmstadt 1966.

NEUBERT,E., Das Problem der politischen Bildung bei F.Oetinger und Th.Litt in Auseinandersetzung mit I.Kant, Phil.Diss. Wien 1973.

NOHL,H., Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 5.Auflage, Frankfurt 1961.

OTTO,B., Der Hauslehrer, Berlin-Lichterfelde 1907.

OTTO,B., Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule, Berlin 1914.

OTTO,B., Volksorganisches Denken. Vorübungen zur Neubegründung der Geisteswissenschaften, 4 Bd., Berlin-Lichterfelde 1923-1926.

OTTO,B., Ausgewählte Schriften, besorgt von K.KREITMAIR, Paderborn 1963.

PAULSEN,F., Einleitung in die Philosophie, 3.Auflage 1895.

PAULSEN,F., Aus meinem Leben - Jugenderinnerungen, Jena 1909.

Petersen, P., Die neueuropäische Erziehungsbewegung, Weimar 1926.

PETERSEN, P., Führungslehre des Unterrichts, 7.Auflage, Weinheim 1963, die 1.Auflage erschien 1937.

PETERSEN,P., Pädagogik der Gegenwart, 2.Auflage, Berlin 1937.

PETERSEN,P., Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, 1.Auflage, Mülheim/Ruhr 1954, Reprint der 1.Auflage, Weinheim/Basel 1984.

Petersen,P., Allgemeine Erziehungswissenschaft, 2.Auflage, Berlin 1962.

PLENGE,J., 1789 und 1914. Die symbolischen Jahre in der Geschichte des politischen Geistes, Berlin 1916.

RÄUCHLE,L., Geisteswissenschaft als Realwissenschaft. Zum Problem des dialektischen Prinzips im Frühwerk Theodor Litts, Diss.Tübingen 1979.

REBLE,A., Geschichte der Pädagogik, 11.Auflage, Stuttgart 1971.

RÖHRS,H., Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa, Hannover 1980.

ROTH,F., Das Gesetz der Sache als anthropologisches Prinzip der Pädagogik. Eine Untersuchung zum Bildungsbegriff Theodor Litts, Phil.Diss. Fankfurt 1955 (masch.)

RÖCKRIEM,N., Das Verhältnis von Politik und Erziehung in der philosophischen Grundlegung der politischen Erziehung bei Theodor Litt, Diss.Mainz 1967.

SAUPE,E., Deutsche Pädagogen der Neuzeit, 3.und 4.Auflage, Osterwieck 1925.

SCHEIBE,W., Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, Weinheim 1969.

SCHELER,M., Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, 2.Auflage, Halle 1922.

SCHELER,M., Wesen und Form der Sympathie, Bonn 1923.

SCHEUERL,H.(Hrsg.), Klassiker der Pädagogik, Bd.II, Von Karl Marx bis Jean Paul, München 1979.

SCHEUERL,H./KAßNER, Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln, in: Zeitschrift für Pädagogik 5/1984.

SCHLEMPER,H.O., Reflexion und Gestaltungswille. Bildungstheorie, Bildungskritik und Bildungspolitik im Werke von Theodor Litt, Ratingen 1964.

SCHOEPS,H.J., Was ist und was will die Geistesgeschichte, Göttingen/Berlin/Frankfurt 1959.

SCHOEPS,H.J.(Hrsg.), Zeitgeist im Wandel, Stuttgart 1967.

SCHONIG,B., Irrationalismus als pädagogische Tradition, Weinheim/Basel 1973.

SCHULZ,W.K., Sprache und Bildung im Werk Theodor Litts, Phil.Diss. Düsseldorf 1983, Bonn 1984.

SPANN,O., Gesellschaftslehre, 2.Auflage, Leipzig 1923.

SPECK,J.(Hrsg.), Geschichte der Pädagogik des 20.Jahrhunderts, Stuttgart 1978.

SPRANGER,E., Psychologie des Jugendalters, 1.Auflage, Leipzig 1924, 10.Auflage 1928.

STEINTHAL,H., An den Leser, in: Zeitschrift des Vereins für Völkerkunde, Bd.I.

STEINTHAL,H., Einleitende Gedanken über Völkerpsychologie, in: Zeitschrift für Völkerpsychologie, Bd.I.

STEINTHAL,H., Grammatik, Logik und Psychologie, ihre Prinzipien und ihr Verhältnis zueinander, Berlin 1855.

STEINTHAL,H., Philologie, Geschichte, Psychologie in ihren gegenseitigen Beziehungen, Berlin 1864.

STEINTHAL,H., Abriß der Sprachwissenschaft I, Einleitung in die Psychologie der Sprachwissenschaft, 1.Auflage, Berlin 1871.

STEINTHAL,H., Offenes Sendschreiben an Herrn Prof.Pott, 1876.

TEICHMÖLLER,G., Religionsphilosophie, Breslau 1886.

TÖNNIES,F., Gemeinschaft und Gesellschaft, 6.und 7.Auflage, Berlin 1926.

TREUE,W., Gesellschaft, Wirtschaft und Technik Deutschlands im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1970.

VANSELOW,M., Kulturpädagogik und Sozialpädagogik bei Kerschensteiner, Spranger und Litt, Diss. Greifswald 1927.

VIERKANDT,A., Gesellschaftslehre, Stuttgart 1923.

Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Philosophie, Jahrgang 10, Leipzig 1886.

VOGEL,P., Theodor Litt, Berlin 1955.

VONDUNG,K.(Hrsg.), Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen, Göttingen 1976.

WILHELM,Th., Pädagogik der Gegenwart, Neufassung, 5.Auflage, Stuttgart 1977.

WUNDT,W., Die Psychologie im Bewußtsein des 20.Jahrhunderts, in: Reden und Aufsätze, 1.Auflage 1907.

WUNDT,W., Kleine Schriften I, 1910.

WUNDT,W., Elemente der Völkerpsychologie, Leipzig 1913.

WUNDT,W., Reden und Aufsätze, Über das Verhältnis des einzelnen zur Gemeinschaft, 2.Auflage, Leipzig 1914.

WUNDT,W., Erlebtes und Erkanntes, Stuttgart 1920.

L E B E N S L A U F

Am 21.März 1957 wurde ich, Birgit Ruth Ingrid Ofenbach, als Tochter des Verlagsprokuristen Herbert Ofenbach und seiner Ehefrau Ruth, geborene Ihne, in Düsseldorf geboren.

Nach dem Besuch der Grundschule und des Gymnasiums Bestehen der Reifeprüfung am 15.Juni 1976 an der Marienschule zu Opladen.

Aufnahme des Studiums der Erziehungswissenschaft, Germanistik und Philosophie an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn im Wintersemester 1976/77.

Bestehen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II am 27.Juni 1983, sowie Ablegung der Prüfungen und Verleihung des Grades eines Magister Artium am 12.Dezember 1984.

Seit 1.April 1980 Tätigkeit als studentische, dann als wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Erziehungswissenschaft der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

Mitarbeiterin in der Redaktion der Pädagogischen Rundschau unter der Schriftleitung von Herrn Prof.Dr.Lassahn seit 1.Januar 1983.

Veröffentlichungen zu den Themen Kindheit, Reformpädagogik und pädagogische Spieltheorien, sowie Rezensionen wissenschaftlicher Werke.